مجلة

جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات

توجه المراسلات والأبحاث على العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة جامعة القدس المفتوحة

جامعة القدس المفتوحة

ص.ب: ٥١٨٠٠

هاتف: ٢٩٨٤٤٩١ -٠٢

فاكس: ٢٩٨٤٤٩٢ -٠٢

بريد الكتروني: ***hsilwadi@qou.edu***

تصميم وإخراج فني:

قسم التصميم الجرافيكي والإنتاج

برنامج البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة القدس المفتوحة

هاتف: ٢٩٥٢٥٠٨ -٠٢

قواعد النشر والتوثيق

تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وتقبل أيضا الأبحاث المقدمة إلى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الاقتداء بقواعد النشر والتوثيق الاتية:

١. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.

٢. أن لا يزيد حجم البحث عن ٣٥ صفحة «٨٠٠٠» كلمة تقريبا بما في ذلك الهوامش والمراجع.

٣. أن يتسم البحث بالأصالة ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

٤. يقدم الباحث بحثه منسوخا على «قرص مرن / A Disk أو CD» مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم ينشر.

٥. يرفق مع البحث خلاصة مركزة في حدود «١٠٠ - ١٥٠» كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.

٦. ينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها على أن لا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.

٧. أن يتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

٨. يزود الباحث الذي نشر بحثه بخمس نسخ من العدد الذي نشر فيه، بالإضافة إلى ثلاث مستلات منه.

٩. تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي: إذا كان المرجع أو المصدر كتابا فيثبت اسم المؤلف،عنوان الكتاب أو البحث، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر،الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد، رقم الصفحة، أما إذا كان المرجع مجلة فيثبت المؤلف، عنوان البحث، اسم المجلة، عدد المجلة وتاريخها، رقم الصفحة.

١٠. ترتب المراجع والمصادر في نهاية البحث «الفهرس» حسب الحروف الأبجدية لكنية / عائلة المؤلف ثم يليها اسم المؤلف،عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر،الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد.

١١. بإمكان الباحث استخدام نمط Style «APA» في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، حيث يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب التالي: «اسم عائلة المؤلف،سنة النشر،رقم الصفحة».

المحتويات

الأبحـــــاث

دور جامعة القدس المفتوحة في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية
من وجهة نظر طالباتها (منطقة قلقيلية التعليمية نموذجا).
د. يحيى ندى/ د. رائد سليمان ١١

الأنساق القيمية لدى طلبة الجامعات الأردنية في ضوء
التحدي التكنولوجي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
د. محمد العمايرة/ د. تيسير الخوالدة/ د. عاطف مقابلة ٥١

أنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية
لمرحلة التعليم الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية.
د. علي الكساب/ د. صالح أبو جادو/ د. سعد العنوز ١٠١

التنبؤ بالسعادة في ضوء الأمل والتفاؤل
لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة.
د. آمال جودة/ د. حمدي أبو جراد ١٢٩

درجة ممارسة إدارة المعرفة عند مديري ومديرات المدارس الحكومية
في مديرية جنين من وجهة نظرهم.
أ. موفق سعادات/ د. حسن تيم ١٦٣

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

مدى تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الاردنية
لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين.
د. تيسير أندراوس سليم ٢٠٥

المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية
في الموقف التعليمي في محافظة الخليل.
د. ابراهيم عرمان/ أ. محمود النواجعه ٢٤٩

مستوى المهارات الإملائيّة وعلاقتها بحفظ القرآن الكريم
لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ في محافظة إربد.
د. راتب عاشور/ د. محمد الحوامدة ٢٨٧

تقويم الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية
التربية البدنية والرياضية بجامعة الأقصى من وجهة نظر المعلمين المقيمين.
د. أحمد حمدان ٣٢٣

الأبحاث

دور جامعة القدس المفتوحة
في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية
من وجهة نظر طالباتها
(منطقة قلقيلية التعليمية نموذجا)

د. يحيى محمد ندى*

د. رائد نمر سليمان**

* مدير منطقة قلقيلية التعليمية/ جامعة القدس المفتوحة.

** مشرف أكاديمي متفرغ/ منطقة قلقيلية التعليمية/ جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى دور جامعة القدس المفتوحة في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية من وجهة نظر طالباتها، وفحص تأثير كل من متغيرات: (التخصص، مكان السكن، المستوى الدراسي، الحالة الاجتماعية) في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية.

تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في محافظة قلقيلية وعددهم (١٩٣٤) طالبة حسب إحصائية دائرة القبول والتسجيل في العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١، اختيرت منهن عينة عشوائية تتكون من (١٩٥) طالبة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث صُمّمت استبانة لجمع البيانات تضمنت (٦٤) فقرة، توزعت في ستة مجالات، وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها ثم وزعت على أفراد عينة الدراسة، ومن ثم حُللت البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية الموزونة، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار (ت) واختبار (LSD) .

بينت نتائج الدراسة أن أعلى المتوسطات كانت في مجال مرونة الاستيعاب للمرأة، تلاها التعليم المستمر للمرأة، وتشغيل المرأة وتدريبها، تلاها تطوير نظرة المجتمع للمرأة، وتنمية ثقة المرأة بنفسها، وكانت أدنى المتوسطات في مجال تطوير قدرات المرأة الصحية الأسرية.

وقد تبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في تطوير المرأة في إطار التنمية المجتمعية في فلسطين تعزى لمتغير مكان السكن، والمستوى الدراسي، والتخصص، والحالة الاجتماعية، على الرغم من وجود فروق في بعض المجالات تبعا لكل من تلك المتغيرات.

ومن خلال نتائج الدراسة، خرج الباحث بعدد من التوصيات منها:

١. العمل على زيادة وعي المرأة لدورها في تنمية المجتمع من خلال البرامج التطويرية المجتمعية بالتعاون مع الجمعيات والمؤسسات المهتمة بشؤون المرأة.

٢. توخي المرونة في إدارة الوقت في برامج التسجيل والتقويم في جامعة القدس المفتوحة لتمكين المرأة من التوفيق بين الدراسة والعمل البيتي والوظيفي.

٣. التركيز في برامج جامعة القدس المفتوحة على الإرشاد الصحي للمرأة من خلال المناهج، والدورات والتدريب.

Abstract:

This study aimed at investigating the role of Al Quds Open University in human development of the Palestinian women from the students' point of view in Qalqilya Educational Region. Also, the present study sought to determine the influence of some demographic variables such as: major, marital status, place of residence, work and educational level on the students' perspectives of the role of Al Quds Open University in human development of the Palestinian women.

The population of this study consisted of all female students (1934) at QOU in Qalqilya Educational Region. A random sample of (195) female students was selected.

As it is suitable for the purpose of the current study, the descriptive approach was used. A five-point Likert scale was developed so as to measure students' points of view. The questionnaire consisted of 64 items distributed on six domains. The researcher analyzed data using means, SDs, One-Way ANOVA, T-test and LSD.

Results revealed that the highest means were respectively on the following domains: flexibility assimilation of women, women continuing education, women employment, the development of society's view of women, and developing women's self-confidence. Meanwhile, the domain of developing women's capacity of family health ranked the lowest. Although there were some slightly significant differences on the study variables and the domains, results indicated that there were no significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the students points of view towards the role of Al Quds Open University in human development of the Palestinian women due to the study variables (major, marital status, place of residence, work and educational level).

Based on the results of the study, the researcher recommended the following:

1. *Women's awareness of their role in the community should be consolidated and emphasized. This comes through cooperation with the local societies and organizations who are concerned with women's affairs.*
2. *It is also recommended that QOU should take in consideration the flexibility of registration schedules so that women can reconcile between their homes and study load.*
3. *A special emphasis should be paid for women health extension programmes at QOU through curriculum and training courses.*

مقدمة:

إن أهمية التعليم مسألة لم تعد اليوم محل جدل في أي منطقة من العالم، فالتجارب الدولية المعاصرة المتلاحقة أثبتت، بما لا يدع مجالا للشك، أن بداية التقدم الحقيقية، بل الوحيدة هي التعليم، وأن كل الدول التي أحرزت شوطاً كبيراً في التقدم، تقدمت من بوابة التعليم، بل إن الدول المتقدمة تضع التعليم في أولوية برامجها وسياساتها (نوام، ٢٠١٠)، ويشكل واقع المرأة في أي مجتمع معياراً فعلياً للحكم على درجة النمو الحقيقية لهذا المجتمع وارتقائه، فحدود تقدم هذا المجتمع هي نفسها درجة تقدم المرأة فيه، فتقدم الرجل وارتقاؤه يرتبط بشكل وثيق بتطور المرأة، فهو لا يمكن أن يتقدم فعليا بمعزل عن المرأة (الكردي، ٢٠١١) ، والتعليم هو الأساس لتمكين المرأة، وأكبر عامل يمكن أن يحقق تحسين وضع المرأة (Jimba, 2007: 36) ، وإن أهميته لا تكمن فقط في اكتساب المعرفة عن العالم الخارجي من مرقدها في المنزل، ولكن أيضا يساعدها في الحصول على المركز، والاحترام وتقدير الذات والثقة بالنفس والشجاعة والقوة اللازمة لمواجهة التحديات في الحياة. كما أنه يسهل لها الحصول على منصب، وتكملة دخل الأسرة، وتحقيق المكانة الاجتماعية، ويمكن للمرأة المتعلمة أن تؤدي دوراً مهماً على قدم المساواة مع الرجل في بناء الأمة، يقول **المهاتما غاندي** في هذا السياق: «**تثقيف رجل تثقيف للفرد، وتثقيف امرأة تثقيف أسرة بأكملها**» (Paul, 2010: 2) .

وقد تزايدت الدعوات إلى الاهتمام بالمرأة كونها ركناً أساسياً من أركان التنمية الشاملة من خلال تنميتها والاهتمام بها، فكونها قادرة على الحفاظ على الأسرة وإدارتها بالشكل الذي يضعها في الموقع الفاعل في تنمية المجتمع، يجعلها قادرة على أن تكون هي نفسها ركنا أساسيا في هذه التنمية (الزعبي، ٢٠١٠) ، ولم تكن المرأة الفلسطينية ببعيدة عن واقع المرأة العربية وضرورة الاهتمام بها، فهي، كما بين الصوراني (٢٠١١) صاحبة دور أدته وتؤديه جنبا إلى جنب مع الرجل، وارتبطت أزماتها بأزمات الشعب الفلسطيني الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والحضارية والثقافية، وهي تتحمل كل التبعيات والنتائج لهذه الأزمات، فقضيتها قضية شعب وتنميتها تنمية الأمة بأسرها.

ولا يقتصر الحديث عن أهمية المرأة على المرأة القاطنة في المدينة، بل يمتد ليشمل المرأة، بحكم إسهامها الفعال في التنمية الاجتماعية والاقتصادية في آن معاً، فهي تقوم برعاية أطفالها وتربيتهم، وتدبير شؤون منزلها، والوفاء باحتياجاته، إلى جانب العمل في الحقل. وعلى الرغم من كثرة الأعمال التي تقوم بها المرأة وقدرتها على تنويع مصادر

الدخل لأسرتها، فإنها ما زالت تتأثر بعدد كبير من الأمور تجعلها تتراجع إلى الوراء، ومن أهم هذه المؤثرات الاعتقاد السائد بأن المرأة أقل قدرة من الرجل، وهو ما يفضي إلى نظرة متدنية لنفسها قائمة على الاتكالية والاستسلام (فاين، ٢٠٠١: ١٤).

ولحل كثير من المشكلات الاجتماعية اُعتمد التعليم المفتوح والتعلم عن بعد في معظم بلدان العالم، ومنها الدول العربية، حيث إن موضوع التعليم بالنسبة للمرأة وبخاصة التعليم العالي أمر ضروري لتحسين أوضاعها الاجتماعية والاقتصادية ولمساعدتها على التكيف مع التغييرات الحادثة من حولها ولحمايتها من الاستغلال، ومن خلاله تستطيع المرأة أن تتعلم دون الحاجة إلى الخروج من البيت من خلال وجود وسائط بديلة لوجودها داخل الجامعة، وفي قاعات الدراسة (الفريج، ٢٠٠٥)، وهذا ما يوضحه (Kanwar & Ta-lin, 2001) في أن من أبرز الفرص والمزايا التي يمكن أن يتيحها التعلم عن بعد للمرأة هو بقاء المرأة في منزلها، والاستفادة الذاتية للمرأة من خلال تحقيق ما تصبو إليه من نمو وتطلعات، وزيادة الثقة بالنفس عند التعامل مع الآخرين، واستفادة أطفال الأسرة في كون الأم قدوة يمكن أن يحتذى بها في تنظيم عاداتها الدراسية، إضافة إلى تبادل الخبرات مع نساء أخريات والاستفادة من تجاربهن المماثلة في الحياة، كما يمكن أن تعين خبرة التعلم عن بعد المرأة في التخلص من القلق والمخاوف التي تساورها في أن تكون طالبة علم تعود مرة أخرى لمقاعد الدراسة.

وقد تناولت كثير من الدراسات المرأة الفلسطينية، وضرورة تنميتها لتؤدي دورها في التنمية الشاملة، فقد ناقش المركز الفلسطيني لقضايا السلام والديمقراطية في ورشة عمل بعنوان المشاركة والحقوق السياسية للمرأة الفلسطينية (٢٠١٠)، وأكد على ضرورة مشاركة المرأة الفلسطينية في الحياة السياسية في فلسطين، كما قام رحال (٢٠٠٤) بدراسة لنيل درجة الدكتوراه في العلوم السياسية حول المشاركة السياسية للمرأة الفلسطينية ١٩٩٤– ٢٠٠٤ دعا فيها إلى الاهتمام بالمرأة على صعيد المشاركة السياسية والإعلام والخدمة الاجتماعية، وقدمت جرباوي (٢٠٠٥) ورقة عمل بعنوان المرأة الفلسطينية في العلوم هدفت فيها إلى الإجابة عن السؤال الرئيس: (**ما دور الجامعات الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم العالي في تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص في الإعداد العلمي للطاقات البشرية؟ . وما مدى إشراكها للنساء في البحوث العلمية وإنتاج المعرفة؟**) وأوصت فيها بالاهتمام بتعليم المرأة، وتخصيص نسبة من المنح والبعثات الدراسية في مجال دراسة العلوم والبحث العلمي للفتيات والنساء، وفي تقرير لمركز دراسات مشاركة المرأة العربية (٢٠١٠) دعا الى تفعيل السياسات والخطط الموضوعة لتنمية

دور المرأة ووضع استراتيجيات واضحة المعالم تواكب عملية تمكين المرأة بما ينسجم ومتغيرات السياسات الوطنية، وأوضح عمرو (٢٠١١) في تقرير صحفي لدائرة العلاقات العامة بجامعة القدس المفتوحة أن الجامعة حددت إستراتيجيتها في بناء قدرات المرأة الفلسطينية من بين الفئات المستهدفة للتطوير ضمن برامج جامعة القدس المفتوحة.

ومن خلال كون الباحث مشرفا أكاديميا في جامعة القدس المفتوحة، فإنه يرى أن جامعة القدس المفتوحة قد شكّلت من مزايا التعليم المفتوح في مجال المرأة نهجاً لها في كل جوانب أنشطتها، وذلك من منطلق أن المجتمع لن يستقيم أمره، ويصلح شأنه إلا إذا كان هناك تنوع في العمل وتوزيع الوظيفة، إن واجبات المرأة المنزلية ورعاية شؤون أسرتها قد تكون كبيرة، وهي كبيرة بالفعل، غير أن ظروف الواقع وضرورات الحياة قد توجب غير ذلك، فتملي على المرأة ألا تكتفي بدورها في المنزل بل تشارك الزوج في كسبه. فالعمل قد يكون الباعث عليه الضاغط الاقتصادي، وثقل مسؤوليات الأسرة المادية، كما أن الإسلام يكفل للمرأة العمل حفاظاً على شرفها بدلاً من التردي إلى هاوية الرذيلة، كما يكفل لها أن تعمل بدل أن تفقد كرامتها، فتضطر للتسول، وأن تصير عبئاً على غيرها.

وستقوم هذه الدراسة باستقصاء دور جامعة القدس المفتوحة في تطوير المرأة في فلسطين.

مشكلة الدراسة:

تنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما دور جامعة القدس المفتوحة في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية من وجهة نظر طالباتها؟
- هل يوجد تأثير لكل من متغيرات (التخصص، مكان السكن، مجال العمل، سنوات الدراسة) في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- معرفة دور جامعة القدس المفتوحة في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية من وجهة نظر طالباتها.

♦ فحص تأثير كل من متغيرات: (التخصص، مكان السكن، مجال العمل، سنوات الدراسة) في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية.

فرضيات الدراسة:

استنبط الباحث من خلال أسئلة الدراسة الفرضيات الصفرية الآتية:

♦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية تعزى لمتغير التخصص.

♦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية تعزى لمتغير مكان السكن.

♦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية تعزى لمتغير مجال العمل.

♦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الدراسة.

مسوغات الدراسة وأهميتها:

♦ يرى الباحث أن هذه الدراسة تشكل دافعاً لاهتمام أكبر نحو تنمية المرأة الفلسطينية، وبخاصة أن وطننا يدخل طور البناء والتنمية الشاملة.

♦ كون الباحث مشرفاً أكاديمياً في جامعة القدس المفتوحة، ومهتما بتقويم مخرجاتها وآثارها في المجتمع المحيط، رأى أن لهذا الموضوع أهمية للدراسة.

♦ يرى الباحث في هذه الدراسة تجسيداً لاتجاه جامعة القدس المفتوحة نحو تحقيق المسؤولية المجتمعية بشكل عام.

♦ يرى الباحث أن التنمية الحقيقية للمرأة الفلسطينية لم تصل بعد للمستوى الذي يحتاجه واقع المجتمع الفلسطيني، فيأمل من هذه الدراسة إلقاء الضوء على هذا الجانب التنموي المهم.

♦ الأبحاث التي تتطرق لمشاركة مؤسسات التعليم العالي في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية قليلة حسب علم الباحث.

حدود الدراسة:

تجرى هذه الدراسة على طالبات جامعة القدس المفتوحة في محافظة قلقيلية في العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠.

منهجية الدراسة:

يستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته طبيعة الدراسة وموضوعها حيث يتم وفق هذا المنهج جمع البيانات وتحليلها واستخراج النتائج.

مصطلحات الدراسة:

◄ **الدور**: يعرفه الباحث إجرائيا بأنه المهمة المتوقَّع من الفرد أو المنظمة تأديتها من موقع المسؤولية المنوطة بها للتأثير في الجهة المستهدفة لإحداث تغير مقصود فيها.

◄ **تنمية المرأة**: يعرفها الباحث إجرائيا بأنها الاستراتيجيات والفعاليات المخططة الهادفة إلى تطوير المرأة نحو الأفضل في نفسها، وفي مسؤوليتها في الأسرة، ومسؤوليتها في المجتمع لتمكينها من خدمة نفسها وأسرتها ومجتمعها بشكل فعال ومتطور، يتلاءم مع المستوى الحضاري للمجتمعات.

◄ **التنمية البشرية**: يعرفها الباحث بأنها عملية تطوير الأفراد في المجتمع، وتنمية قدراتهم بحيث ينال كل فرد حاجاته الكاملة، ويتمكن من المشاركة في خدمة المجتمع؛ أي أن يستطيعوا تطوير أنفسهم ويشاركوا في تنمية الآخرين.

ويعرف القرشي (٢٠٠٧: ١٢٨) التنمية البشرية بأنها عملية توسيع الخيارات المتاحة للناس، وهي العيش حياة طويلة وصحية، والحصول على المعارف والموارد الضرورية لتوفير مستوى المعيشة المناسب، ولها جانبان هما: بناء القدرات البشرية لتحسين مستوى الصحة والمعرفة والمهارات والثاني: انتفاع الناس بقدراتهم المكتسبة في وقت الفراغ ولأغراض الإنتاج والنشاط في مجال الثقافة والمجتمع والسياسة.

◄ **التنمية**: عملية تغيير مقصودة تقوم بها سياسات محددة وتشرف على تنفيذها هيئات قومية مسؤولة، تعاونها هيئات على المستوى المحلي، تستهدف إدخال نظم جديدة أو خلق قوى اجتماعية جديدة مكان القوى الاجتماعية الموجودة بالفعل، أو إعادة توجيهها

وتنشيطها بطريقة جديدة، وتهيئة الظروف المتعددة لهذا الجانب من التغيير الاجتماعي الذي يطلق عليه التنمية (إبراهيم، ٢٠٠٨: ١٠٩)

خلفية الدراسة وأدبها النظري:

لقد كان مطلب نهوض المرأة في البلدان العربية أكبر من مجرد إحقاق الحق، وإنصاف النساء من غبن تاريخي وقع عليهن، رغم ان ذلك واجب ومطلبٌ حق، فالعمل من أجل نهوض المرأة العربية يتجاوز كل ذلك إلى الحرص على نهضة الوطن العربي بأسره، لقد تمكنت البلدان العربية من تحقيق إنجازات مشهودة في النهوض بالمرأة، ولكن مازالت هناك أشواط لبلوغ الغايات النهائية المرغوبة وفق تصور تقرير «التنمية الإنسانية العربية» لنهوض المرأة في الوطن العربي (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٦) ، وذلك يتم في إطار الاهتمام بقضية التنمية الشاملة، وانطلاقاً من أن التنمية ترتكز في منطلقاتها على حشد الطاقات البشرية الموجودة في المجتمع دون تمييز بين النساء والرجال، يصبح الاهتمام بالمرأة وبدورها في تنمية المجتمع جزءاً أساسياً في عملية التنمية ذاتها، بالإضافة إلى تأثيرها المباشر في النصف الآخر، ذلك أن النساء يشكلن نصف المجتمع، وبالتالي نصف طاقته الإنتاجية، وقد أصبح لزاماً أن يسهمن في العملية التنموية على قدم المساواة مع الرجال، بل لقد أصبح تقدم أي مجتمع مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بمدى تقدم النساء وقدرتهن على المشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبقضاء هذا المجتمع على سائر أشكال التمييز ضدهن (حمود، ١٩٩٧: ١١) ، ويبقى للمرأة دور متميز وأسس سامية وحاسمة في تطور المجتمعات الإنسانية، وإن رقي الأمم يأتي من خلال المكانة التي توليها المرأة لأبنائها على وجه الخصوص (النهر، ٢٠٠٨: ٤) .

ويعد موضوع تعليم المرأة وبخاصة التعليم العالي أمراً ضروريا لتحسين أوضاعها الاجتماعية والاقتصادية ولمساعدتها على التكيف مع التغييرات الحادثة من حولها، ولحمايتها من الاستغلال، إن تيسير أمور المرأة من أجل الولوج إلى معترك التعليم العالي أو التعليم بوجه عام سوف يفتح أمامها الفرص الوظيفية، ولا يجعلها –أي تلك الفرص– حكراً على النساء القادرات من اللاتي خدمتهن فقط ظروفهن الاقتصادية أو الاجتماعية. فمن الواضح للعيان أن الدول النامية إن لم تستثمر في تعليم المرأة والاهتمام بصحتها، فإن التخلف سيصيب رأس المال البشري، وسيعاني الاقتصاد من التعثر بسبب قلة الإنتاجية وانخفاض مستوى الرخاء العائلي، وارتفا ع النمو السكاني. ويشير تقرير اليونسكو المخصص للتعلم إلى أن «تعليم النساء والفتيات يعد من أفضل الاستثمارات للمستقبل. وسواء أكان الهدف هو تحسين الحالة الصحية للأسر، أم زيادة عدد الأطفال المسجلين في المدارس، أو

تحسين الحياة الاجتماعية، فإن جهود المجتمعات لن تكلل بالنجاح إلا عن طريق تعليم الأمهات، وتحسين أوضاع المرأة بوجه عام» (طبيل، ٢٠٠٨: ٢) .

صحيح أن رأس المال والتكنولوجيا تدفع عجلة الاقتصاد إلى الأمام، ولا سيما لقطاع العلوم الأساسية والاقتصاديات المتقدمة في العالم، ولكن رأس المال البشري هو بالتأكيد الطاقة اللازمة لدفع السيارة الاقتصادية الحديثة إلى الأمام (cham, 2010) .

مفهوم التنمية:

إن التعليم وخاصة التعليم عن بعد هو الذي يؤدي إلى تنمية الخبرات والمهارات التي يمكن أن يعد الإنسان الماهر المؤهل تبعا للاحتياجات المستقبلية للبلد، ففي ظل نظام العولمة الذي جعل كل متطلبات العلم متاحة وسهلة، وبعد أن تعرض لموجات الاحتكاك مع الحضارات الغربية خلال القرن الحالي أدرك العرب بعض جوانب التخلف العلمي والتكنولوجي الذي يعانون منه، وإن التعليم هو الطريق للحاق بالركب، وتغيير الحال إلى المستوى العلمي والتقني الذي يتمتع به الغرب (الآغا، ٢٠٠٥) ، وبصورة أخرى فإنهم يحتاجون إلى التنمية الصحيحة التي عرفتها UNDP (٢٠٠٤) بأنها خلق بيئة يستطيع الأفراد من خلالها تطوير أدائهم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم ليعيشوا حياتهم وفق اهتماماتهم واحتياجاتهم، وعرف تقرير الأمم المتحدة للتنمية البشرية لعام (١٩٩٧) التنمية بأنها عملية زيادة الخيارات المطروحة على الناس، ومستوى ما يحققونه من رخاء، وهذه الخيارات ليست نهائية أو ثابتة. وبغض النظر عن التنمية فإن عناصرها الأساسية الثلاثة تشمل القدرة على العيش حياة طويلة، وفي صحة جيدة، واكتساب المعرفة، والتمتع بفرص الحصول على الموارد اللازمة لعيش حياة لائقة. ولا تقف التنمية عند هذا الحد، فالناس أيضاً يقدرون جيداً الحرية السياسية والاقتصادية والاجتماعية وإتاحة الفرص أمامهم للإبداع والإنتاج.

والتنمية كما يوضحها النمري (٢٠٠٩: ١٨) تشمل في آن واحد الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي، وهي كذلك تلك العملية التي يناقش من خلالها أهالي المجتمعات الصغيرة حاجاتهم، ويرسمون الخطط المشتركة لإشباعها، ويضيف أنه يستشف من خلال هذا التعريف أن من الباحثين من يربطها بالمجتمع، و منهم من يقصد بها تلبية الحاجيات الأساسية للمجتمع. هذا صحيح، ولكن ما يجب الإشارة إليه أن التنمية مسلسل شمولي ومركب ومعقد يستهدف جل السكان، و يشمل جميع جوانب حياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية. أي المجالات التي لها علاقة وطيدة بحياة الأفراد، والقادرة على إحداث تغييرات إيجابية. ولكي تتم عملية التنمية على الوجه الأحسن،

يجب على الجهات الواضعة للبرامج التنموية أن تأخذ بعين الاعتبار مشاركة السكان في بلورة تلك المشاريع بدءا بالتخطيط، فالإنجاز وانتهاء بالتقويم. لأن التنمية هدف إنساني وليست هدفاً في حد ذاتها، كما تعد التنمية عملاً دائماً ومسؤولاً وفعالاً يمكن السكان من الاستفادة من الخبرات والامتيازات التي تتيحها التنمية وتبلورها، كما أن التنمية حسب بعض الباحثين خلق و إبداع قبل أن تكون تقليداً أعمى للنماذج التنموية الغربية.

والتنمية الريفية جزء من التنمية بشكل شامل، وهي كما يصفها بلقيس (١٩٩٩) تغيير هادف لتحقيق العدالة والرفاهة في سائر الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والبيئية في المجتمع، إضافة إلى كونها سياسة وواجباً إنسانياً، ولقد عانت التنمية الريفية إهمالاً شديداً حتى وقت قريب بالمقارنة مع الجوانب الأخرى للتنمية.

حاجة المرأة للتعليم:

صور العليلي (٢٠٠٣) في كتابه: (المرأة في الرواية العربية) القضايا التي شكّلت هاجس المرأة وهمها «في هذه المرحلة ما دفعه إلى تتبع التعليم بوصفه أحد هموم المرأة، لأن «مفهوم تعليم المرأة قد أخذ يكتسب قيمة اجتماعية في فلسطين منذ بدايات القرن العشرين» ما أدى إلى تغيير في نمط العلاقات داخل الأسرة الفلسطينية، ودخولها معترك الحياة كعضو منتج، ورتب حاجات أخرى للمرأة الفلسطينية وهي التحرر، والحب، والعمل، والنضال.

وكما استطاعت المرأة إثبات وجودها، ليس نصيراً وشريكاً للرجل فحسب، إنما بديلاً عنه في بعض الأحيان في اقتصاد الأسرة والعناية بها لأن الفقر منوط بها، وهي التي تتأثر به مباشرة، في وقت لم يتمكن الرجل من القيام بأي دور من منطلق النكبة والكارثة والضغط النفسي، وعدم وجود الحيلة لمواجهة الواقع، فوقع أسير الإحباط، ووقفت المرأة تغسل جزءاً من معاناة الأسرة، وصمدت صمود المكافح المصمم على المشاركة في البناء من الصفر، (Ellen, 1999)

وتتوالى بعد انتهاء الاحتلال وتولي السلطة الوطنية الفلسطينية الدعوات لتعليم المرأة الفلسطينية وتفعيل دورها في التنمية استمرارا لدورها التحرري، وقد تحدث الآغا (٢٠٠٧) عن نظام التعلم عن بعد ودوره في تنمية المرأة الفلسطينية، وذلك من خلال، توفير الدعم والإشراف الحكومي، وتوظيف نظام التعلم عن بعد في تنمية المرأة الفلسطينية، وتواصل جمعيات المجتمع المدني المهتمة بالمرأة مع المنظمات الدولية بتوفير برامج إنمائية لمناطق الجامعة ومراكزها، وتوفير الدعم المادي والمعنوي للمرأة الفلسطينية من الجهات

الحكومية والأهلية لاستكمال تعليمها العالي، وكذلك تطوير البرامج الدراسية للجامعة لتناسب احتياجات المرأة وكذلك سوق العمل، وتوفير منتدى الكتروني ثقافي خاص بالمرأة لدعم شؤون حياتها، وإتاحة الفرصة لها للمشاركة في مجتمع المعلومات بما يكفل حمايتها من الاستغلال ولحماية أبنائها من مساوئ التكنولوجيا.

وقد تزايد في الآونة الأخيرة الاهتمام بقضايا المرأة بصفة عامة، والمرأة الريفية خاصة، وتناولتها كثير من الندوات والمؤتمرات من مختلف الجوانب المتعلقة بأدوارها ومعوقات تنميتها، وأجمعت تلك التقارير والدراسات أن تدني الأوضاع الصحية والاجتماعية والاقتصادية للمرأة ترجع في الأساس إلى عدم تناسب محتوى المناهج والبرامج التعليمية المتاحة لها مع أدوارها واهتماماتها الخاصة في البيئة الريفية (الفقيه، ٢٠٠٠) ، وقد دعا هذا إلى الاهتمام بأدوار المرأة الإنتاجية عند اعترافنا بأدوارها العائلية، واختيارنا للمرأة ينصب على المرأة ربة البيت الكادحة التي تمثل نصف الطاقة البشرية في المجتمع القروي العربي، والذي يقدر بحوالي (٨٫٦٠) مليون نسمه، والإناث في الريف العربي طاقة هائلة لا يمكن الاستهانة بها، وتقوم المرأة تقليدياً بأدوار ووظائف متعددة داخل منزلها وخارجه، ولكنها لا تنال التقدير الكافي من المجتمع، ومن هنا كان العائد الاقتصادي لها ضعيفا (فهمي، ٢٠٠٥).

فالمرأة تعيش ضمن بنية اجتماعية تحدد مراكز الأفراد وأدوارهم وفق نمط تراتبي يحتل الذكور فيه مواقع القيادة والسيطرة، ووفق تنميط جندري يحدد فواصل بين أدوار النساء وأدوار الرجال، وهو الأمر الذي جعل من المجال الخاص (المنزل) كل عالم المرأة ووظيفتها الرئيسية، وجعل المجال العام لأدوار الذكور، وهنا تتزايد دونية المرأة وتهميشها في الأسرة والقبيلة، وبخاصة مع حرمانها من التعليم، واستمرار الزواج المبكر، وعلى الرغم من التغيير العام في الثقافة التقليدية لاحترام المرأة ومنحها مكانة اعتبارية فإنها في الواقع المعيش لا يعتد بها كثيراً، فلا تزال المرأة تأخذ مكانتها الاجتماعية من مكانة أسرتها ومدى إنجابها للذكور، ولما كانت المرأة تتصف بالأمية والزواج المبكر؛ فإن نشاطها يرتبط داخل الأسرة، أو في العمل الزراعي المكمل للعمل المنزلي وحاجات الأسرة ذاتها، ويرتبط ذلك بغياب أو ضعف التحديث الاجتماعي والاقتصادي للريف الأمر الذي يضاعف من عمل المرأة وجهدها، وتصبح نشاطاتها أساسية ومهمة في الإنتاج الزراعي أو في المنزل، في هذا الصدد يجب أن تتجه المؤسسات الحكومية والباحثون إلى توضيح القيمة الاقتصادية والاجتماعية لعمل المرأة (الصلاحي، ٢٠١٠: ١٥) .

جامعة القدس المفتوحة والتنمية البشرية:

تعد الجامعة معقل الفكر الإنساني في أرفع صوره ومستوياته، وبيت الخبرة في شتى صنوف الآداب والعلوم والفنون، ومصدر الإلهام لتطبيق النظريات العملية وصولاً إلى أرقى صور التكنولوجيا، ووسيلة الحفاظ على القيم الإنسانية وتنميتها في تكامل مع قيم الثقافة الوطنية بما يحفظ الشخصية الوطنية لمجتمعها، ويربطه في الوقت ذاته بالعناصر الأصلية في الثقافة الإنسانية، وهي رائدة التطور والإبداع والتنمية، وصاحبة المسئولية في تنمية الثروة البشرية باعتبارها أهم ثروة يمتلكها المجتمع (محمد، ٢٠٠٩: ٥) .

لا شك في أن التعليم عامل مهم من عوامل التنمية البشرية مثله مثل العوامل الإنتاجية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية وغيرها من العوامل المؤثرة في تنمية قدرات الإنسان وتأهيلهم والانتقال بهم من مستوى تنمية أقل إلى مستوى تنمية أعلى (كشيح، ٢٠٠٥) .

وتؤثر التحديات العالمية والمحلية في مسيرة التعليم الجامعية الحالية والمستقبلية، الأمر الذي يحتم البحث عن نظم تعليمية جديدة يمكن أن تخرج النظام الحالي من أزمته، وتمكن الجامعة من أداء رسالتها ووظائفها بصورة جيدة بشكل جديد، إضافة إلى قيامها بادوار وأنشطة جديدة، ويمكن أن تشتمل هذه النظم على بدائل عدة تضاف إلى النظام القائم، أو يحل بعضها مكان الآخر (عبد القادر، ٢٠٠٥) .

لذا فقد عمل المخططون التربويون في القرن الماضي على إحداث تغييرات في التعليم، نوعيته وكميته ضمن خطط إستراتيجية تتنبأ بما يمكن أن يحصل من تغيرات خلال قرن قادم على الأقل (Hamilton, 1989: 1) ، وتكونت شخصية تعليمية جديدة ألقت بظلالها على خصائص العصر، سرعته واختراعاته ونمو متطلباته ومخرجاته، وتمثلت في التعليم المفتوح الذي تبوأ موقعاً مهماً في الحياة التربوية دون عائق (Burt, 1997: 93) ،

ويعمل التعليم المفتوح على حل إحدى كبرى مشكلات العصر وهي تعليم المرأة، حيث أصبح بإمكان المرأة التعلم دون الحاجة إلى ترك المنزل فترات طويلة، والاكتفاء بمراجعة المؤسسة التعليمية لفترات قصيرة محدودة والدراسة في المنزل (Talbot, 1997) وتحتاج المرأة إلى التعلم داخل البيت دون الحاجة إلى الخروج، لذا لا بد من وجود وسائط متعددة تغني عن وجودها في المؤسسة التعليمية، وهذا يتسنى لها من خلال التعليم المفتوح (Haque & Batool, 1999: 35) .

تمنح جامعة القدس المفتوحة فرصاً للتعليم العالي بشكل ديمقراطي واسع لجميع فئات الطلبة، وكان التقدم التكنولوجي هو الباعث على إيجاد أنظمة دراسية جديدة،

فأصبح لدى المدرسين في البرامج المختلفة فرصة لتدريس المساقات التي قد تشمل طلابا في مواقع بعيدة من خلال استخدام التقنيات الحديثة في الاتصال والعرض، مع أن هذا الأسلوب يحتاج إلى مدرسين مهرة ومدربين (Gibson, 1990: 69) .

وبشكل شامل يلخص مركز معلومات وإعلام المرأة الفلسطيني (٢٠١٠) الدوافع والحاجات في تعليم المرأة الفلسطينية حيث يؤكد على مجموعة من المظاهر الاجتماعية التي أدت إلى تحجيم أعداد النساء المتعلمات بوجه عام، لتزداد حدته لدى النساء اللائي التحقن بالتعليم العالي، علاوة على ما فرضته البيئة الاجتماعية نفسها على تحديد نوع تعليم المرأة ذاته دون النظر إلى طموحاتها الذاتية، **ويمكن تلخيص هذه الدوافع فيما يأتي**:

- الشعور الذاتي بتدني مكانة المرأة على المستوى الاجتماعي العام.
- أصبح التعليم أحد مفردات ومعايير المكانة للرجل والمرأة بدلاً من الانتماءات العشائرية.
- الرغبة الذاتية في المشاركة الاقتصادية على المستوى العائلي.
- الانفتاح الثقافي على العالم واكتساب روح العصر وسيادة النموذج الثقافي الرأسمالي.
- أتاحت الانتماءات السياسية فرصاً للعمل لدى الفتاة، إلا أن بعض هذه الفرص قد لا تنطوي على مؤهل عال بقدر ما تتطلب تاريخاً شخصياً لها، وبالتالي أصبح المؤهل الجامعي متطلباً أساسياً لإشغال بعض المكانين، وأيضاً وسيلة ضرورية للتدرج الوظيفي نحو المناصب الإدارية.
- اكتساب القدرة على الاهتمام بالأوضاع المدرسية للأبناء.

وقد كان للنظرة الحضارية لمنظمة التحرير الفلسطينية، ولبعد مرمى التخطيط والأهداف لتثبيت القدم على أرض الإسراء، ولتكريس الشخصية الفلسطينية المتحصنة بالعلم والمعرفة، ومقاومة الإعصار الصهيوني الجارف، دور مهم في تجسيد فكرة الحلم المعاصر سنة ١٩٧٥ بإنشاء جامعة عربية فلسطينية يشع علمها من مشع نور الإسلام، قدس الأقداس المباركة الشريفة، ووضعت ضمن أهدافها الرئيسة توفير فرص التعليم العالي والتدريب للفئات المحرومة التي فاتتها فرصة التعليم نتيجةً لظروف خاصة أو عامة، ومنها المرأة، وبخاصة غير القادرة على نفقات التعليم الجامعي وتكثر هذه الحالة في الريف الفلسطيني الذي وسمته ظروف الاحتلال وقسوته بالفقر المادي والفكري (ندى، ٢٠٠٢: ٤٨) .

الدراسات السابقة:

شملت الدراسات السابقة دراسات عربية ودراسات أجنبية، وغطت موضوعات عدة في تفصيلها، وهي مواضيع المرأة بشكل عام، والمرأة بشكل خاص وتطويرها وتمكينها، ودور المرأة في التنمية، ودور التعليم ودور الجامعات في تنمية المرأة والمجتمع، **وقد تنوعت المصطلحات التي شكلت الوجه العام للدراسات ومنها**: المرأة، والجامعة، والتنمية، والتنمية البشرية، والتنمية الريفية.

دراسة بيلي (BAILEY, 2001) : هدفت إلى التعريف بالخدمات المجتمعية للكليات ودور التناغم بين الجامعة والمجتمع فيها، وأظهرت أن العاملين في هذه الكليات لم يكن لديهم تصورات سلبية بخصوص التعاون بين الجامعة والمجتمع في تقديم هذه الخدمات، إلا أنهم لم يدركوا كيف يتم هذا التعاون بين الجامعة والمجتمع؟ وكيف أن هذا التعاون استطاع أن يحسن الخدمات في ضوء الطلب المتزايد الذي يعود إلى اتجاهات التنامي والزيادة في السكان والاستنتاج الذي يفهم من هذه الدراسة؟ إن الجامعة يمكنها تقديم الخدمات اللازمة للكبار في ضوء التزايد في عدد سكان المجتمع وهو ما يشكل خدمة لهذا المجتمع وتحسين أحواله.

دراسة ياسين (٢٠٠٣) : هدفت إلى دراسة واقع مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر ومستقبلها في الجامعات الفلسطينية في محافظات شمال فلسطين (واقعها، مشكلاتها، ومستقبلها) ، وأظهرت النتائج وجود فروق على مجالات أهداف البرامج والدورات، والتخطيط للبرامج والدورات بين الذكور والإناث في درجة واقع ومستقبل مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات الفلسطينية ولصالح الإناث، بينما لم تكن الفروق دالة على مجالات التنظيم للبرامج والدورات ومستقبل المراكز والدرجة الكلية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة واقع ومستقبل مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المتدربين تعزى لمتغير الجامعة، وذلك على جميع المجالات.

دراسة ميمان (٢٠٠٥) : بعنوان نظرة ثانية على دور التعليم في تطوير المرأة، هدفت إلى بيان الحوافز والفوائد التي تجنيها المرأة من التعليم، بينت أن الهدف من التعليم لا يقتصر على أن يكون عاملا محفزا لتعزيز المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة أمام الرجل، لأن البحوث التي استهدفت موضوع تعليم الفتيات والنساء ركزت على تحسين نتائج التنمية الرئيسية، مثل الحد من الخصوبة، ومعدل وفيات الأطفال أو زيادة إنتاجية العمال، وغالباً

ما يفترض أن التعليم يعزز للمرأة الرفاه ويمنحها صوتاً أقوى في القرارات المنزلية، ومزيداً من الحكم الذاتي في تشكيل حياتها، وتحسين فرص المشاركة في سوق العمل والمجتمع.

دراسة فهمي (٢٠٠٥) : هدفت إلى تحديد أدوار المرأة كطاقة بشرية في عمليات التنمية، وللوصول إلى أهداف الدراسة وضعت فرضيتين الأولى: أن زيادة حجم العمليات التي تؤديها المرأة في الأسرة الريفية تودي إلى زيادة دورها في التنمية، والثانية إن مساهمة الإناث في التنمية تزيد كلما كان هناك توازن بين مكونات عائد التنمية، وقد قبلت الدراسة هاتين الفرضيتين ضمن نتائجها، كما بينت أن دور المرأة في التنمية يحتاج إلى تهيئة كل المتغيرات والعوامل التي تمكنها من المشاركة الفعالة، وأهم هذه العوامل: التعليم والتدريب لتنزل المرأة إلى دورها متمكنة على قدم المساواة مع الرجل.

دراسة الفريح (٢٠٠٥) : بعنوان التعلم عن بعد ودوره في تنمية المرأة العربية، بين فيها خصائص التعليم المفتوح حيث يستخدم أنظمة الوسائط المتعددة (Multim-dia Systems) وتتضمن النصوص والأصوات وأشرطة الفيديو والمواد الحاسوبية، وأنظمة مرتكزة على الإنترنت، وتكون المواد التعليمية فيه متضمنة للوسائط المتعددة ومجهزة بطرق متعددة، أحدثها الإلكترونية التي تنتقل إلى الأفراد بوساطة جهاز الحاسوب مع توافر إمكانية الوصول إلى قواعد البيانات والمكتبات الإلكترونية، ويمكن من خلال تلك الأنظمة توفير التفاعل بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلم وزملائه من جهة أخرى، سواء بطريقة متزامنة (Synchronous) من خلال برامج المحادثة ومؤتمرات الفيديو أم غير متزامنة (Asynchronous) باستخدام البريد الإلكتروني ومنتديات الحوار.

دراسة المشعان (٢٠٠٧) : هدفت إلى معرفة دور الجامعات كركن أساسي من أركان بناء الدولة العصرية المنفتحة القائمة على الفكر المتطور، كون عملية التعليم ذات مجالات اجتماعية واقتصادية وثقافية، أوضحت الورقة أنه يجب الإدراك أن الجامعة ما هي إلا مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة بعض أغراضه باعتبارها مؤسسة تؤثر فيه من خلال ما تقوم به من وظائف ومهمات، كما أنها تتأثر بما يحيط بها من مناخات تفرضها أوضاع المجتمع وحركته. هذه الصلة الوثيقة بين الجامعة والمجتمع تفرض على الجامعة أن تحدث دائما في بنيتها ووظائفها وبرامجها وبحوثها تغيرات تتناسب مع التغيرات التي تحدث في المجتمع المحيط به، فهي أكثر قدرة على تحقيق تلك الوظائف والاستجابة لمطالب المجتمع، ومن هذه العلاقة تفرض على التعليم الجامعي أن يكون وثيق الصلة بحياة الناس ومشكلاتهم وحاجاتهم وآمالهم بحيث يصبح الهدف الأول للتعليم الجامعي تطوير المجتمع والنهوض به إلى أفضل المستويات التقنية والاقتصادية والصحية والاجتماعية والثقافية.

دراسة حراحشة (٢٠٠٩) : هدفت بشكل عام إلى التعرف إلى وجهات نظر هيئة التدريس في دور جامعة اليرموك في خدمة المجتمع، تكون مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئات التدريسية في جامعة اليرموك، العاملين في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨م، ولتحقيق هدف الدراسة طور الباحث استبانة تكونت من (٢٥) فقرة تم التأكد من صدقها وثباتها، وتوصلت الدراسة إلى أن دور جامعة اليرموك في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها جاءت بدرجة كبيرة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، والخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية. وبناء على النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات كان منها أن تضع الجامعة إمكانياتها المادية والبشرية كافة، وجميع مرافقها في خدمة المجتمع المحلي، وزيادة التفاعل والتواصل بين الجامعة والمجتمع المحلي من خلال الندوات والمؤتمرات، وزيادة فاعلية مركز الاستشارات وخدمة المجتمع.

دراسة محمد (٢٠٠٩) : هدفت إلى الإجابة على تساؤل رئيس يشكل قلب المشكلة البحثية ويتمثل السؤال في «ما الدور الذي تؤديه الجامعة في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية» ، اعتمد الباحث المنهج التحليلي، وأوضح فيه المفاهيم المتداولة وهي مفهوم الدور، مفهوم الجامعة، مفهوم التنمية، مفهوم تنمية المجتمع، مفهوم التنمية الاقتصادية، مفهوم التنمية الاجتماعية، وبينت الدراسة وظائف الجامعة الحديثة وهي نقل المعرفة من خلال التعليم، وإنتاج المعرفة من خلال البحث العلمي، وتنمية المجتمع، وبين أسباب وعوامل اهتمام الجامعة بعملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، حيث إنه على الجامعات مسئولية التصدي للمتغيرات الناشئة عن التطور العالمي والإسهام في وضع الحلول باعتبارها المؤسسات العليا في المجتمع، التي تمتلك القدرات العلمية والفكرية القادرة على التفاعل مع هذه المتغيرات سواء حاضراً أم مستقبلاً، كما أنه لم يعد دور الجامعة قاصراً على مواجهة التحديات والمتغيرات الآنية فقط، بل امتد إلى الاستشراف والتنبؤ بها في المستقبل واتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة للتصدي لها قبل وقوعها، وذلك في أثناء تطبيق خطط التنمية وبرامجها، وإسداء النصح بخصوص كيفية تفادي هذه المشكلات.

دراسة محمد (٢٠٠٩) : هدفت إلى بحث وظائف الجامعة الحديثة وتحليلها، وتوضيح عوامل اهتمام الجامعة بعملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والتعرف إلى مضمون الدور الذي تجسده الجامعة في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية والوقوف على أهم

المعوقات التي تحول دون تحقيق هذا الدور بكفاءة وفاعلية، ثم توضيح للدور الرائد الذي تؤديه جامعة القاهرة فى عملية التنمية، وتقديم بعض التصورات والمقترحات لتفعيل هذا الدور، أجريت الدراسة على جامعة القاهرة كحالة، خلصت الدراسة إلى أن دور الجامعة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية يمثل إحدى الوظائف الأساسية للجامعات الحديثة، ومن خلال هذا الدور يتم تهيئة الظروف المناسبة للأفراد، والمؤسسات العاملة بالمجتمع للاستفادة من جميع الإمكانات المادية والبشرية والعلمية والصحية والرياضية بالجامعة، وتنمية وعي الأفراد في جميع المجالات وتنمية مهاراتهم حتى يتمكنوا من مسايرة التقدم المذهل والسريع في التقنيات والابتكارات الحديثة، وكان إسهام الجامعة في تنمية المرأة من محاور الدراسة الواضحة.

دراسة رومانا ورونكفيست (Romona & Ronqvist, 2010) : بعنوان دور التعليم في التنمية الاقتصادية، أوضحت أن رأس المال البشري يشمل المعرفة والمعلومات والأفكار والمهارات وصحة الأفراد، والتكنولوجيا قد تكون دافعاً للنمو الاقتصادي الحديث في يومنا هذا، ولا سيما لقطاع العلوم الأساسية والاقتصاديات المتقدمة في العالم، ولكن رأس المال البشري هو بالتأكيد الطاقة اللازمة لدفع السير في النمو الاقتصادي الحديث.

دراسة باول (Paul, 2010) : بعنوان دور التعليم في تطوير المرأة، هدفت إلى بيان أهمية التعليم للمرأة من أجل تفعيل دورها في المجتمع، أوضحت أن التعليم مهم ليس فقط لتحقيق التنمية الكاملة لشخصية واحدة، ولكن أيضا من أجل النمو المطرد للأمة، والحق في التعليم، والتعليم هو أداة قوية للبالغين المهمشين اقتصاديا واجتماعيا، ويؤدي إلى انتشال الأطفال من الفقر والمشاركة الكاملة كمواطنين. وهي واحدة من أهم وسائل تمكين المرأة بالمعرفة والمهارات والثقة بالنفس الضرورية للمشاركة الكاملة في عملية التنمية. وأضافت نتائج الدراسة أن المرأة إذا تعلمت سوف تكون في وضع أفضل لمعالجة الشرور والاستغلال.

وفي مجال التنمية فإن تعليم المرأة يشكل دوراً حيوياً في التنمية الشاملة للبلاد. إذ إنه لا يساعد فقط في تطوير الموارد البشرية، ولكن في تحسين نوعية الحياة في المنزل وأيضا خارج نطاق الأسرة، وأوصت الدراسة بأنه ينبغي ضمان الحرية والمساواة في فرص التعليم التي لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال نشر الوعي بأهمية التعليم للفتاة، وأن يعطى التركيز على التطوير المهني، ومنح فرص اكتساب مهارات مهنية فنية من قبل النساء.

دراسة مصطفى (٢٠١١) : ورقة عمل بعنوان دور الجامعة في التنمية البشرية هدفت إلى بيان دور الجامعة في التنمية البشرية، وإبراز الدور الحقيقي للجامعة، وبيَّنت الآليّات والوسائل التي تؤدّي بها الجامعةُ وظائفَها المتعلِّقة بالتنمية، أهمُّها ربط المادة العِلميّة

للمحاضرة بالإنسان والمجتمع والحياة والبيئة، بدلا من تدريس المادة العلميّة بأسلوب تجريديّ يعزلها عن كلّ شيء، والعِناية الكبيرة بالإرشاد ورعاية الطلبة خُلُقيّاً وعقليّاً وصحّيّاً في قاعة المحاضرة وخارجها بوساطة لِجان الإرشاد.

تعقيب:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة يتضح لنا أنها بينت ما يأتي:

- التعاون بين الجامعة والمجتمع يعمل على تطوير المجتمع وتنميته، ويبدو ذلك في دراسة بيلي (BAILEY, 2001) وياسين (٢٠٠٣) والمشعان (٢٠٠٧) وحراحشة (٢٠٠٩) ومحمد (٢٠٠٩) ومصطفى (٢٠١١).
- تعليم المرأة مصدر أساسي من مصادر تنمية المجتمع وتطويره، لا تقتصر فوائد تعليم المرأة على النواحي الاقتصادية بل تتعداها إلى فوائد ثقافية ومعنوية وخدماتية، ويبدو ذلك في دراسة ميمان (٢٠٠٥) فهمي (٢٠٠٥) باول (Paul, 2010).
- التعليم المفتوح والتعلم عن بعد نصير المرأة ودافعها إلى التعليم ويبدو ذلك في دراسة الفريح (٢٠٠٥).
- تعليم المرأة ركيزة الدولة العصرية المنفتحة القائمة على الفكر المتطور، ويبدو ذلك في دراسة المشعان (٢٠٠٧) ورومانا ورونكفيست (Romona & Ronqvist, 2010) محمد (٢٠٠٩).
- دور التعليم في التنمية بشكل عام، ويبدو ذلك في دراسة مصطفى (٢٠١١)، ومحمد (٢٠٠٩) والمشعان (٢٠٠٧)

وفي ضوء ذلك فان هذه الدراسة باستهدافها جامعة القدس المفتوحة ودورها في تنمية المرأة تأتي استمراراً للدراسات التي استهدفت الجامعات ودورها في التنمية المجتمعية بشكل عام، وبتنمية المرأة بشكل خاص، والعلاقة المتبادلة بين المجتمع والجامعة التي تؤدي أخيرا إلى التنمية المطلوبة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات جامعة القدس المفتوحة في محافظة قلقيلية، وعددهن (١٩٣٤) طالبة حسب إحصائية دائرة القبول والتسجيل اختير منهن عينة عشوائية تتكون من (١٩٥) طالبة، والجدول (١) يبين توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها:

الجدول (١)

توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
مكان السكن	مدينة	٨١	٤١,٥
	قرية	١١٤	٥٨,٥
المستوى الدراسي	سنة أولى	٨٠	٤١,٠
	سنة ثانية	١٣	٦,٧
	سنة ثالثة	٢٠	١٠,٣
	سنة رابعة	٨٢	٤٢,١
التخصص	برنامج التربية	٦٨	٣٤,٩
	برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية	٨٥	٤٣,٦
	برنامج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	٨	٤,١
	برنامج العلوم الإدارية والاقتصادية	٣٤	١٧,٤
الحالة الاجتماعية	عزباء	١٢٤	٦٣,٦
	متزوجة	٦٧	٣٤,٤
	مطلقة	٤	٢,١

أداة الدراسة:

استخدمت لجمع البيانات في هذه الدراسة استبانة، صمَّمها الباحث وفق الخطوات الآتية:

♦ إجراء مقابلات لعينة استطلاعية مكونة من ٢٠ طالباً وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في محافظة قلقيلية، وتمحورت الأسئلة حول دور جامعة القدس المفتوحة في تطوير المرأة في إطار التنمية المجتمعية في فلسطين.

♦ تحليل إجابات الطلبة وتصنيفها ليستنتج منها مجالات حول دور جامعة القدس المفتوحة في تطوير المرأة في إطار التنمية المجتمعية في فلسطين (انظر الجدول ٢)

♦ كتابة فقرات الاستبانة (ملحق ٢) بحيث تكون هذه الفقرات شاملة لدور جامعة القدس المفتوحة السابق وعلى نحو ما هو مبين في الجدول (٢) :

الجدول (٢)

مجالات الدراسة وفقراتها

الرقم	المجال	عدد الفقرات	الفقرات التي تمثل المجال
١	مرونة الاستيعاب للمرأة	٧	١- ٧
٢	التعليم المستمر للمرأة	٧	٨- ١٤
٣	تشغيل المرأة وتدريبها	٩	١٥- ٢٣
٤	تطوير نظرة المجتمع للمرأة	٧	٢٤- ٣٠
٥	تنمية ثقة المرأة بنفسها	٦	٣١- ٣٦
٦	تطوير قدرات المرأة الصحية الأسرية	٩	٣٧- ٤٥
المجموع		٤٥	

تقنين أداة الدراسة:

ثبات الأداة:

للتأكد من وجود نسبة ثبات للأداة تبين صلاحيتها للدراسة، استخدمت معادلة كرونباخ ألفا، فكانت النتائج على النحو الآتي:

نسبة الثبات على المجالات: (٧٩,٨٢) . نسبة الثبات على الفقرات (٩١,٦٠). وهذه نتائج تكفي للحكم على الاستبانة بصلاحيتها للدراسة.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة وفاعليتها في قياس ما أعدت من أجله عُرضت على عشرة من ذوي الاختصاصات ذات العلاقة في جامعة القدس المفتوحة شمال فلسطين، وأوصوا بصلاحيتها مع إجراء بعض التعديلات، وأجرى الباحث تلك التعديلات، وأخرج الاستبانة بصورتها النهائية.

المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية في هذه الدراسة من خلال برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام المتوسطات الحسابية الموزونة والنسب المئوية، واختبار (t) وتحليل التباين الأحادي واختبار (LSD) .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: «**ما دور جامعة القدس المفتوحة في تطوير المرأة في إطار التنمية المجتمعية في فلسطين من وجهة نظر طالباتها؟**»

من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية الموزونة والنسب المئوية لكل مجال من مجالات الدراسة كما في الجدول (٣).

الجدول (٣)

ترتيب مجالات دور جامعة القدس المفتوحة في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية من وجهة نظر طالباتها

رقم المجال	المجال	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
١	مرونة الاستيعاب للمرأة	٤,٢٣	٨٤,٦٠	٠,٦٢٦
٢	التعليم المستمر للمرأة	٤,١٣	٨٢,٦٠	٠,٥٨٤
٣	تشغيل المرأة وتدريبها	٤,١٣	٨٢,٦٠	٠,٤٨١
٤	تطوير نظرة المجتمع للمرأة	٣,٨٨	٧٧,٦٠	٠,٤٩٤
٥	تنمية ثقة المرأة بنفسها	٣,٦٨	٧٣,٦٠	٠,٥٧٦
٦	تطوير قدرات المرأة الصحية الأسرية	٣,٥٠	٧٠,٠٠	٠,٧٠٨
الدرجة الكلية		٣,٩٣	٧٨,٥٠	٠,٥٨

* أقصى درجة للفقرة (٥) درجات.

يتبين لنا من خلال الجدول (٢) أن معدل الاستجابات للدرجة الكلية على جميع الأبعاد كانت مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (٧٨,٥٠ ٪) ويعود ذلك إلى الدور الكبير الذي حققته جامعة القدس المفتوحة منذ تأسيسها إلى الآن في مشاركتها الفاعلة في تطوير التنمية المجتمعية للمجتمع الفلسطيني، وخاصة في المشاركة بتطوير الموارد البشرية والمتمثلة بالمرأة، وذلك بقدرتها على الوصول إلى جميع فئات المجتمع الفلسطيني وشرائحه من خلال انتشارها في جميع محافظات الضفة الغربية وقطاع غزة.

ونتيجة لهذا التواجد الكبير لجامعة القدس المفتوحة، فقد أسهمت بدورها في تغيير العادات والتقاليد الاجتماعية التي ترى المرأة منطقة شرف لا يمكن المساس بها، فأناطت بالمرأة أعمال البيت، والمشاركة في أعمال الزراعة... وغيرها من المهمات التقليدية. ومع

وجود جامعة القدس المفتوحة قريبة من البيت الريفي تغيرت هذه الرؤيا، فأصبحنا نجد قبولاُ لدى هذه العائلات بأن تحصل المرأة على فرصة التعليم، وهذا بدوره سيحولها من إنسانة عالة على المجتمع إلى إنسانة فاعلة ومشاركة بعلمها (الذي كسبته من الجامعة) في تغيير بيئتها الاجتماعية، كما أن الجامعة أتاحت للمرأة فرص البحث عن أعمال جديدة لم تتوافر لها في السابق، **وهذا الدور الكبير للجامعة في تطوير التنمية المجتمعية للمجتمع الفلسطيني بمشاركة المرأة نجده من خلال المجالات الآتية**:

- المجال الأول: مرونة الاستيعاب للمرأة، نجد أن معدل الاستجابة لهذا المجال كانت مرتفعة جداً بدلالة النسبة المئوية (٨٤,٦٠ ٪) ، ويعود ذلك إلى الرؤية التي تحاول أن تحققها جامعة القدس المفتوحة في تنمية المجتمع الفلسطيني، من خلال توفير فرصة التعليم للجميع، وخاصة لمن فاتته فرصة التعليم لأسباب كثيرة منها الاحتلال أو العادات والتقاليد الاجتماعية التي وقفت عائقا في السابق أمام المرأة بالحصول على فرصة التعليم الجامعي في إحدى الجامعات الفلسطينية النظامية. وبوجود جامعة القدس المفتوحة قريبة من البيئات الريفية، ومرونة القوانين التي تمتاز بها مثل معدل القبول للالتحاق بالجامعة، وفترة الانقطاع عن التعليم بعد الحصول على الثانوية العامة، وإمكانية الحصول على التعليم دون الابتعاد عن البيت... وغيرها، أدت هذه العوامل مجتمعة إلى الإقبال الكبير من قبل المرأة على طلب العلم من خلال الالتحاق بأقرب فرع لجامعة القدس المفتوحة.

- المجال الثاني: التعليم المستمر للمرأة: نجد أن معدل الاستجابة لهذا المجال كانت مرتفعة جدا بدلالة النسبة المئوية (٨٢,٦٠ ٪) ويعود ذلك إلى أن الجامعة ومنذ اللحظة الأولى لإنشائها إلى الآن تقدم التعليم بشكل مستمر للمرأة من خلال البرامج الأكاديمية الخمسة التي تقدمها (الجامعة الآن تتوجه نحو افتتاح برنامج الدراسات العليا في تخصصات عدة) ، والتي لا تشترط بدورها على حضور اللقاءات الأكاديمية داخل الحرم الجامعي، بل وفرت نظام التعليم المفتوح الذي يسمح للمرأة أن تواصل تعليمها بما يتناسب وظروفها الأسرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية الناتجة عن الاحتلال الصهيوني الذي يسعى جاهداً إلى خلق مجتمع فلسطيني جاهل من خلال الحصار العسكري للمناطق الفلسطينية، وهذا شاهدناه خلال انتفاضة الأقصى كمثال على ذلك. وهنا كان لجامعة القدس المفتوحة الدور الأكبر لتجاوز هذه العقبات بأن أوصلت التعليم لكل بيت فلسطيني من خلال تحول جزء من مقرراتها التعليمية إلى مقررات الكترونية.

- المجال الثالث: تشغيل المرأة وتدريبها، نجد أن معدل الاستجابة لهذا المجال كانت مرتفعة جدا بدلالة النسبة المئوية (٨٢,٦٠ ٪) ويعود ذلك إلى أن جامعة لقدس المفتوحة لم تهتم فقط بتعليم المرأة، بل اهتمت باختيار البرامج الأكاديمية التي تتناسب مع سوق العمل

الفلسطيني، وفي الوقت نفسه يقبل بها مجتمعنا المحلي المحافظ، فلهذا نجد أن الغالبية الأكبر من النساء الريفيات الملتحقات بجامعة القدس المفتوحة يتوجهن إلى التسجيل في برنامج التربية، ليصبحن في المستقبل معلمات في إحدى مدارس البنات. كما أن جامعة القدس المفتوحة توفر برامج تدريبية للطالبات الريفيات إما خلال سنوات الدراسة كمتطلب أساسي، أو اختيار برنامج تدريبي في إحدى المؤسسات بعد التخرج لفترة زمنية محدودة، والهدف منه كسر حاجز الخجل لدى المرأة، وإشراكها في برامج تنموية مجتمعية كمتدربة وكمتطوعة، كما أن هذا التدريب سيسمح لها باكتساب الخبرات المهنية التي ستزيد من فرصها في الحصول على الوظيفة المناسبة.

- المجال الرابع: تطوير نظرة المجتمع للمرأة، نجد أن معدل الاستجابة لهذا المجال كانت مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (٧٧,٦٠ ٪) ويعود ذلك إلى أن جامعة القدس المفتوحة غيرت من نظرة المجتمع التقليدية للمرأة التي رأتها بأنها غير متعلمة، وغير مثقفة، تهتم بشؤون البيت، وتساعد في قطاع الزراعة، إلى نظرة جديدة مختلفة تماماً فأصبحت امرأة متعلمة، وحصلت على درجة من الثقافة، ولديها القدرة على العمل في مجالات مختلفة، (وهذا ما نشهده من خلال دخولها معظم قطاعات العمل) ، والقدرة على مشاركة الرجل في اتخاذ القرار بعد أن أصبحت متعلمة وتعمل وتشارك في زيادة دخل الأسرة، و كان لجامعة القدس المفتوحة الدور الأكبر في تغيير نظرة المجتمع السلبية للمرأة، وتحويلها إلى نظرة إيجابية بحيث أصبحت إنسانة فاعلة وحصلت على مكانة اجتماعية جديدة تتناسب مع الدرجة العلمية التي تمتلكها.

- خامسا: تنمية ثقة المرأة بنفسها: نجد أن معدل الاستجابة لهذا المجال كانت مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (٧٣,٠٠ ٪) ويعود ذلك إلى أن فرصة التعليم التي أتاحتها جامعة القدس المفتوحة للمرأة قد عززت ثقة المرأة بنفسها، بعد أن كانت تحصل على هذه الثقة من قبل زوجها أو والدها وأخوتها. فبعد أن حصلت على التعليم والثقافة المناسبة أصبحت تشارك الرجل في اتخاذ القرارات الخاصة بالعائلة. كما أدى حصولها على عمل، والذي بدوره وفر لها ولعائلتها مصدراُ جديداُ من الدخل المادي، أدى إلى زيادة ثقتها بنفسها فلم تعد بحاجة لأن تنجب عدداُ كبيراُ من الأطفال حتى تحافظ على بيتها، بل أصبحت العائلة لا تستطيع أن تستغني عن مصدر الدخل الجديد، وهذا بدوره عزز من ثقة المرأة بنفسها.

- سادسا: تطوير قدرات المرأة الصحية والأسرية، نجد أن معدل الاستجابة لهذا المجال كانت مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (٧٠,٠٠ ٪) ويعود ذلك إلى أن التحاق المرأة بالتعليم في جامعة القدس المفتوحة، عزز من قدرتها على التعامل مع حاجاتها وحاجات

أسرتها بما امتلكته من علم وثقافة، فأصبحت هي المعلمة والمربية للأطفال داخل البيت وليس الرجل، وهي المتابعة لكل ما تواجه الأسرة في شتى المجالات، وهذا لم يكن ليتوافر لها لولا التحاقها بجامعة القدس المفتوحة للحصول على شهادة علمية، ستكون لها سلاحاً في مواجهة المستقبل.

◄ ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: «**هل يوجد تأثير لكل من متغيرات (مكان السكن، المستوى الدراسي، التخصص، الحالة الاجتماعية) في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية؟**»

للإجابة عن هذا السؤال فحصت الفرضيات الصفرية المشتقة منه، والجداول (٤، ٥، ٦، ٧) تبين النتائج.

- **أولا: نتائج فحص الفرضية الأولى التي نصها:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية تعزى لمتغير مكان السكن.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t) والجدول (٤) يبين النتائج:

الجدول (٤)

نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير مكان السكن

رقم	المجال	مدينة		قرية		(ت)	الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
١	مرونة الاستيعاب للمرأة	٤,٠١	٠,٤٣٢	٣,٨٠	٠,٥١٨	٣,٠١١	٠,٠٠٣
٢	التعليم المستمر للمرأة	٣,٦٦	٠,٤٨٩	٣,٦٩	٠,٦٣٣	– ٠,٢٦٠	٠,٧٩٥
٣	تشغيل المرأة وتدريبها	٣,٣٨	٠,٥١١	٣,٥٨	٠,٨١٢	– ١,٩٩٦	٠,٠٦٧
٤	تطوير نظرة المجتمع للمرأة	٤,٠٨	٠,٤٥٨	٤,١٦	٠,٤٩٥	– ١,١٠٠	٠,٢٧٣
٥	تنمية ثقة المرأة بنفسها	٤,٢٦	٠,٤٦٧	٤,٠٥	٠,٦٤٢	٢,٥٣٢	٠,٠١٢
٦	تطوير قدرات المرأة الصحية الأسرية	٤,١٨	٠,٥٧٣	٤,٢٧	٠,٦٦١	– ٠,٩٧٣	٠,٣٣٢
	الدرجة الكلية	٣,٨٨	٠,٣٧٧	٣,٧٦	٠,٥٣٨	١,٧٨٤	٠,٧٠٢

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٤) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية تعزى لمتغير مكان السكن في المجالات (٢، ٣، ٤، ٦) ، وفي المعدل الكلي للمجالات، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية.

وقد وجدت فروق في المجال الأول المتعلق بمرونة الاستيعاب للمرأة لصالح المدينة، ويعود ذلك في نظر الباحث إلى أن المرأة التي انتقلت للسكن داخل المدينة حصلت على قبول أكثر في بيئتها الجديدة من خلال التحاقها بالبرامج الأكاديمية كافة التي تقدمها الجامعة، وهذا سيتيح لها فرصاُ أكبر للعمل في ميادين مختلفة، مقارنة مع المرأة التي ما زالت تسكن الريف والتي توجهت إلى الاختيار بأن تصبح معلمة في إحدى مدارس البنات.

ووجدت فروق في المجال الخامس المتعلق بتنمية ثقة المرأة بنفسها لصالح المدينة، ويعود ذلك في نظر الباحث إلى أن المرأة التي تسكن المدينة حصلت على ثقة أكبر من بيئتها المحلية لطبيعة الحياة المدنية الأكثر انفتاحاُ، والأكثر قبولاُ لمشاركة المرأة في العمل في ميادين مختلفة مقارنة مع المرأة التي تسكن في الريف والمرتبطة اجتماعيا بدرجة كبيرة بالعادات والتقاليد والتي بدورها تحد من ثقتها بنفسها، بأنها يمكن أن تنافس الرجل.

- **ثانيا: نتائج فحص الفرضية الثانية التي نصها:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (٥) يبين النتائج.

الجدول (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية تعزى لمتغير المستوى الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	بين المجموعات	٢,٣٢٨	٣	٠,٧٧٦	٣,٢٩٢	٠,٠٦٢
	داخل المجموعات	٤٥,٠٣١	١٩١	٠,٢٣٦		
	المجموع	٤٧,٣٥٩	١٩٤			

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
٢	بين المجموعات	٩,٩٦١	٣	٣,٣٢٠	١١,٦٥٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٤,٤٣٠	١٩١	٠,٢٨٥		
	المجموع	٦٤,٣٩١	١٩٤			
٣	بين المجموعات	١٣,٧١٩	٣	٤,٥٧٣	١٠,٤٥٥	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٨٣,٥٤٩	١٩١	٠,٤٣٧		
	المجموع	٩٧,٢٦٨	١٩٤			
٤	بين المجموعات	٠,١٤٥	٣	٠,٠٤٨	٠,٢٠٧	٠,٨٩١
	داخل المجموعات	٤٤,٦٧٧	١٩١	٠,٢٣٤		
	المجموع	٤٤,٨٢٢	١٩٤			
٥	بين المجموعات	١,٢٦٩	٣	٠,٤٢٣	١,٢٤٥	٠,٢٩٥
	داخل المجموعات	٦٤,٨٧٦	١٩١	٠,٣٤٠		
	المجموع	٦٦,١٤٤	١٩٤			
٦	بين المجموعات	٢,٢٦٣	٣	٠,٧٥٤	١,٩٥٥	٠,١٢٢
	داخل المجموعات	٧٣,٧٢٧	١٩١	٠,٣٨٦		
	المجموع	٧٥,٩٩٠	١٩٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٧٣٠	٣	١,٥٧٧	٧,٥٢٧	٠,٧٣٢
	داخل المجموعات	٤٠,٠١٢	١٩١	٠,٢٠٩		
	المجموع	٤٤,٧٤٢	١٩٤			

* دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٥) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية تعزى لمتغير المستوى الدراسي في المجالات (١، ٤، ٥، ٦) وعلى معدل المجالات، وهذا يعني قبول الفرضية الثانية، وقد وجدت الفروق في المجال الثاني الذي يتعلق بالتعليم المستمر للمرأة والمجال الثالث الذي يتعلق بتشغيل المرأة وتدريبها.

ولمعرفة أكبر الفروق من مستويات متغير العمل على المجالين استخدم اختبار (LSD) والجدول رقم (٥/أ) يبين ذلك

الجدول (٥/أ)

نتائج اختبار (LSD) للفروق على متغير المستوى الدراسي

المجال	المستوى	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
الثاني التعليم المستمر للمرأة	سنة أولى		-٠,١٦	-٠,١٥	-٠,٤٠*
	سنة ثانية			٠,٠١	-٠,٥٦*
	سنة ثالثة				-٠,٥٥*
	سنة رابعة				
الثالث تشغيل المرأة وتدريبها	سنة أولى		٠,١٤	٠,٤١	-٠,٥٧*
	سنة ثانية			٠,٢٧	-٠,٤٣*
	سنة ثالثة				٠,١٦
	سنة رابعة				

(*) دال إحصائيا.

يتضح من الجدول (٥/أ) السابق أن الفروق في استجابات الطلبة كانت على النحو الآتي:

فئة سنة رابعة مع كل من سنة أولى وسنة ثانية وسنة ثالثة لصالح سنة رابعة، ويعود ذلك إلى أن طالبات المستوى الرابع قريبة من التخرج، ولا بد أنها اطلعت على نتائج اختبارات التوظيف في المؤسسات الحكومية والخاصة والنسب الكبيرة من النجاح فيها لطلبة جامعة القدس المفتوحة مما يعزز هذا الأمل بالحصول على وظيفة، إضافة إلى انخراطهن بشكل مؤقت بسوق العمل أثناء فترة التدريب ولَّد لديهن القناعة بدور جامعة القدس المفتوحة في تنمية المرأة الذي يشاهدنه ويمارسنه عملياً.

المجال الثالث (التعليم المستمر للمرأة) وكانت الفروق على النحو الآتي:

فئة سنة رابعة مع كل من سنة أولى وسنة ثانية لصالح سنة رابعة، ويعود ذلك إلى القدرة الكبيرة التي امتازت بها جامعة القدس المفتوحة بتوفير فرص التعليم بشكل جيد لطلبتها خلال السنوات الأربعة، فعندما تصل الطالبات إلى السنة الرابعة يجدن أنفسهن يمتلكن من العلم والمهارة ما يسمح لهن بأن يكن جزءاً فاعلاً في حياة المجتمع الفلسطيني، ومشاركات في بناء مؤسسات الوطن الحكومية والأهلية، وهذا تحقق من خلال القوانين التي تنفذ في جامعة القدس المفتوحة، والتي بدورها يسرت فرص الالتحاق بالجامعة، وكذلك توفير كل الإمكانات المادية والمعنوية للمرأة منذ التحاقها إلى مرحلة تخرجها.

- **نتائج فحص الفرضية الثالثة التي نصها:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية تعزى لمتغير التخصص.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (٦) يبين النتائج:

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية تعزى لمتغير التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	بين المجموعات	٤,٠٦٦	٣	١,٣٥٥	٥,٩٧٩	٠,٢٠١
	داخل المجموعات	٤٣,٢٩٤	١٩١	٠,٢٢٧		
	المجموع	٤٧,٣٥٩	١٩٤			
٢	بين المجموعات	٠,١٤٥	٣	٣,٠٩١	١٠,٧١٠	٠,٦٣٢
	داخل المجموعات	٤٤,٦٧٧	١٩١	٠,٢٨٩		
	المجموع	٤٤,٨٢٢	١٩٤			
٣	بين المجموعات	٢١,٦٣٦	٣	٧,٢١٢	١٨,٢١٣	٠,١٢٥
	داخل المجموعات	٧٥,٦٣٢	١٩١	٠,٣٩٦		
	المجموع	٩٧,٢٦٨	١٩٤			
٤	بين المجموعات	٣,١٩٠	٣	١,٠٦٣	٤,٨٧٨	٠,٠٨٣
	داخل المجموعات	٤١,٦٣٣	١٩١	٠,٢١٨		
	المجموع	٤٤,٨٢٢	١٩٤			
٥	بين المجموعات	٤,٥٢٤	٣	١,٥٠٨	٤,٦٧٥	٠,٢٦٤
	داخل المجموعات	٦١,٦٢٠	١٩١	٠,٣٢٣		
	المجموع	٦٦,١٤٤	١٩٤			
٦	بين المجموعات	٥,٨٣٠	٣	١,٩٤٣	٥,٢٩١	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٧٠,١٦٠	١٩١	٠,٣٦٧		
	المجموع	٧٥,٩٩٠	١٩٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢,٨٥٥	٣	٠,٩٥٢	٤,٣٣٩	٠,٣٠٦
	داخل المجموعات	٤١,٨٨٧	١٩١	٠,٢١٩		
	المجموع	٤٤,٧٤٢	١٩٤			

* دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٦) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية تعزى لمتغير التخصص في المجالات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) ، وعلى معدل المجالات، وهذا يعني قبول الفرضية الثانية، وقد وجدت الفروق في المجال السادس الذي يتعلق بتطوير قدرات المرأة الصحية الأسرية، ولمعرفة أكبر فروق من مستويات متغير التخصص على المجال السادس استخدم اختبار (LSD) والجدول (٦/ أ) يبين ذلك:

الجدول (٦/ أ)

نتائج اختبار (LSD) للفروق على متغير التخصص

المجال	المستوى	برنامج التربية	برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية	برنامج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	برنامج العلوم الإدارية والاقتصادية
٦– تطوير قدرات المرأة الصحية الأسرية	١– برنامج التربية		٠,٢٧*	٠,٧٩*	٠,٢١
	٢– برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية			٠,٥٣	– ٠,٠٦
	٣– برنامج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية				– ٠,٥٨
	٤– برنامج العلوم الإدارية والاقتصادية				

(*) دال إحصائيا.

يتضح من الجدول (٦/ أ) السابق أن الفروق في المجال السادس (تطوير قدرات المرأة الصحية الأسرية) كانت على النحو الآتي:

فئة برنامج التربية مع كل فئة برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية لصالح فئة برنامج التربية.

فئة برنامج التربية مع كل فئة برنامج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية لصالح فئة برنامج التربية.

ويعود ذلك إلى إقبال المرأة على التسجيل في برنامج التربية أكثر من برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية وبرنامج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية لأنه سيوفر لها فرصة عمل داخل المدارس، وهذا سيؤدي إلى زيادة قدرتها المادية، ورفع من مستوى دخل الأسرة، مما سيؤدي بالنهاية إلى تحسن في المستوى الصحي للمرأة وأسرتها.

- **رابعا: نتائج فحص الفرضية الرابعة التي نصها:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥ α) في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (٧) يبين النتائج

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	بين المجموعات	٥,٢٢٩	٢	٢,٦١٤	١١,٩١٥	٠,٠٩٧
	داخل المجموعات	٤٢,١٣٠	١٩٢	٠,٢١٩		
	المجموع	٤٧,٣٥٩	١٩٤			
٢	بين المجموعات	٠,٦٧٧	٢	٠,٣٣٩	١,٠٢١	٠,٣٦٢
	داخل المجموعات	٦٣,٧١٤	١٩٢	٠,٣٣٢		
	المجموع	٦٤,٣٩١	١٩٤			
٣	بين المجموعات	٢,٧٨٢	٢	١,٣٩١	٢,٨٢٦	٠,٠٦٢
	داخل المجموعات	٩٤,٤٨٧	١٩٢	٠,٤٩٢		
	المجموع	٩٧,٢٦٨	١٩٤			
٤	بين المجموعات	٢,٧٢٧	٢	١,٣٦٤	٦,٢٢٠	٠,٤٢٢
	داخل المجموعات	٤٢,٠٩٥	١٩٢	٠,٢١٩		
	المجموع	٤٤,٨٢٢	١٩٤			
٥	بين المجموعات	١,٩٥٤	٢	٠,٩٧٧	٢,٩٢٢	٠,٠٥٦
	داخل المجموعات	٦٤,١٩٠	١٩٢	٠,٣٣٤		
	المجموع	٦٦,١٤٤	١٩٤			
٦	بين المجموعات	٤,٢٣٢	٢	٢,١١٦	٥,٦٦٢	٠,١٠٤
	داخل المجموعات	٧١,٧٥٨	١٩٢	٠,٣٧٤		
	المجموع	٧٥,٩٩٠	١٩٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٨١٨	٢	٠,٤٠٩	١,٧٨٨	٠,٤٧٠
	داخل المجموعات	٤٣,٩٢٤	١٩٢	٠,٢٢٩		
	المجموع	٤٤,٧٤٢	١٩٤			

* دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ANOVA.

يتبين من الجدول (٧) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طالبات جامعة القدس المفتوحة نحو دورها في التنمية البشرية للمرأة الفلسطينية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية في جميع المجالات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦) وعلى معدل المجالات وهذا يعني قبول الفرضية الرابعة، ويعود ذلك إلى أن جامعة القدس المفتوحة وفرت فرصة التعليم للنساء الريفيات بغض النظر عن الحالة الاجتماعية، وهذا بدوره أسهم بجعل المرأة عنصراُ فاعلاً في تنمية المجتمع المحلي الفلسطيني، وذلك بمشاركتها بما تمتلكه من علم، والقدرة على المشاركة في تنمية بيئتها الريفية، ودفعها نحو الأخذ بأسباب التقدم القائم على التخطيط، والاستفادة من الإمكانيات المحلية، وأهمها بلا شك الإمكانيات البشرية.

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة، قام الباحث بتسجيل التوصيات الآتية:

١. العمل على زيادة وعي المرأة لدورها في تنمية المجتمع من خلال البرامج التطويرية المجتمعية، بالتعاون مع الجمعيات والمؤسسات المهتمة بشؤون المرأة.

٢. توخي المرونة في إدارة الوقت في برامج التسجيل والتقويم في جامعة القدس المفتوحة، بصورة تُمكِّن المرأة من التوفيق بين الدراسة والعمل البيتي والوظيفي.

٣. الأخذ بالاعتبار من قبل جامعة القدس المفتوحة الصعوبات المالية للمرأة بشكل خاص عند تحصيل الرسوم الدراسية.

٤. التركيز في برامج جامعة القدس المفتوحة على الإرشاد الصحي للمرأة من خلال المناهج، والدورات والتدريب.

٥. تفعيل متابعة الخريجين للتدريب والعمل بحيث يتم التنسيق لذلك قبل التخرج.

٦. توخي العدالة في التعيينات بين الإناث والذكور في كل المناطق التعليمية لجامعة القدس المفتوحة.

٧. توثيق الصلة والتعاون بين جامعة القدس المفتوحة والمؤسسات والجمعيات النسوية لما فيه مصلحة الطالبات.

٨. وضع جميع التسهيلات للمرأة العاملة والمتزوجة في أثناء دراستها في جامعة القدس المفتوحة في برامج التسجيل والدراسة والامتحانات.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. ابراهيم، محمد عباس (٢٠٠٨) التنمية والعشوائية الحضرية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندريا.

٢. أبو المجد، منى (١٩٩٨) تنمية المرأة بمحافظة المنوفية- أمانة المرأة- الجزء الأول- المؤتمر القومي الثالث للمرأة – ١٦: ١٤ مارس.

٣. أدهم عدنان طبيل (٢٠٠٨) المرأة العربية والتعلم عن بعد الفرص والتحديات، شبكة فلسطين الإخبارية، PNN.

٤. الآغا، ناصر (٢٠٠٧) تعليم المرأة في نظام التعلم عن بعد، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر جامعة القدس المفتوحة بعنوان التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق، منطقة رفح التعليمية وجمعية خريجي الماجستير والدكتوراه بخان يونس ١٢/٢٧.

٥. الآغا، وفيق حلمي (٢٠٠٥) المواءمة الفعلية للتعليم عن بعد وسوق العمل، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني بعنوان التربية الافتراضية والتعليم عن بعد، عمان ١٩- ١١/٢٠.

٦. الأمم المتحدة (٢٠٠٦) تقرير التنمية الإنسانية العربية نحو نهوض المرأة في الوطن العربي. نيويورك: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية.

٧. الزعبي، سجا طه (٢٠١٠) دور المرأة في الاقتصاد المنزلي في محافظة درعا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلب، كلية الزراعة، حلب.

٨. الصلاحي، فؤاد (٢٠١٠) قضايا المرأة من منظور النوع الاجتماعي، دراسة ميدانية تحليلية جامعة صنعاء

٩. الصوراني (٢٠١١) دور المرأة الفلسطينية تاريخه الحديث والمعاصر، موقع المجد الأخضر الاليكتروني http: //alastqama. maktoobblog. com

١٠. الصويان، نورة بنت إبراهيم ناصر (١٩٩٩) أثر عمل الزوجة على مشاركتها في القرارات الأسرية دراسة مقارنة لعينة من الزوجات العاملات وغير العاملات في مدينة الرياض رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود- كلية الدراسات العليا- قسم الدراسات الاجتماعية.

١١. العيلي، زكي (٢٠٠٣) المرأة في الرواية العربية، كتاب في النقد الأدبي للفن الروائي الفلسطيني، منشورات مركز أوغاريت الثقافي للنشر والترجمة، رام الله.

١٢. الفريح، سعاد عبد العزيز (٢٠٠٥) التعلم عن بعد ودوره في تنمية المرأة العربية ورقة بحثية مقدمة لمنتدى المرأة العربية والعلوم والتكنولوجيا/٨- ١٠ يناير ٢٠٠٥م، القاهرة.

١٣. الفقيه، عبد السلام علي عبد الوهاب (٢٠٠٠) الاحتياجات التعليمية للمرأة في اليمن (دراسة تطبيقية على عينة من مراكز التعليم غير النظامي في محافظتي (تعز- إب) ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تعز، الجمهورية اليمنية.

١٤. القرشي، مدحت (٢٠٠٧) التنمية الاقتصادية نظريات وسياسات وموضوعات، عمان، الاردن، دار وائل للنشر.

١٥. الكردي، أحمد (٢٠١١) مدى تاثير عمل المرأة على وضع الرجل في المجتمع المصري، موسوعة الإسلام والتنمية، موقع اليكتروني http: //kenanaonline. com

١٦. المركز الفلسطيني لقضايا السلام والديمقراطية (٢٠١٠) المشاركة والحقوق السياسية للمرأة الفلسطينية، ورشة عمل بدعم من مؤسسة WWDP الألمانية، فلسطين، قلقيلية، ١٢ كانون اول.

١٧. المشعان، ساجد شرقي (٢٠٠٧) دور الجامعات في تطوير وتنمية المجتمع، الحوار المتمدن- العدد: ١٩٧٦- ٢٠٠٧ / ٧ / ١٤ .

١٨. النمري، خلف بن سليمان بن صالح (٢٠٠٩) التنمية الريفية- واقع أمل وآفاق، مقدم لندوة «التنمية الريفية» بمنطقة الباحة- محافظة المندق- لبحث قضايا الجذب السياحي والاستثمار ومعوقات التنمية وهجرة السكان المنعقدة في ١٤٣٠/٨/٢٠.

١٩. النهر، ناجي نهر (٢٠٠٨) صورة المرأة في وسائل الإعلام العربية، رسالة ماجستير في الإعلام والاتصال مقدمة إلى مجلس كلية الآداب والتربية. الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك وهي جزء من متطلبات درجة الماجستير في الإعلام والاتصال.

٢٠. تقرير الأمم المتحدة للتنمية البشرية لعام ١٩٩٧.

٢١. جاد، إصلاح (١٩٩٤) القانون بين النظرية والتطبيق، مؤتمر المرأة والعدالة والقانون، نحو تقوية المرأة الفلسطينية، القدس، ١٦- ١٩ أيلول.

٢٢. جرباوي، تفيده (٢٠٠٥) المرأة الفلسطينية في العلوم، ورقة عمل مقدمة في منتدى المرأة العربية والعلوم والتكنولوجيا- القاهرة ٨- ١٠ يناير.

٢٣. جوهر، صلاح الدين (١٩٨٤) مقدمة في إدارة وتنظيم التعليم، القاهرة، مكتبة عين شمس.

٢٤. حراحشه، فواز ياسين (٢٠٠٩) دور جامعة اليرموك في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، مجلة علوم إنسانية، السنة السادسة: العدد ٤١ الجامعة الهاشمية– الأردن

٢٥. حمود، رفيقة سليم (١٩٩٧) المرأة المصرية ـ مشكلات الحاضر وتحديات المستقبل، دار الأمين، القاهرة.

٢٦. رحال، عمر محمد (٢٠٠٤) المشاركة السياسية للمرأة الفلسطينية ١٩٩٤– ٢٠٠٤، رسالة دكتوراه في العلوم السياسية من معهد البحوث والدراسات العربية بالقاهرة، جمهورية مصر العربية.

٢٧. سيد، فتح الباب عبد الحليم (٢٠٠٢) مستحدثات التكنولوجيا والتنمية البشرية، المؤتمر العاشر (التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي)، ١٣– ١٤ مارس، جامعة حلوان.

٢٨. عبد القادر، مراد (٢٠٠٥) المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص، قطاع شؤون خدمة المجتمع والبيئة، جامعة عين شمس.

٢٩. عمرو، نعمان (٢٠١١) دور الجامعة في تنمية المرأة الفلسطينية، تقرير صحفي، دائرة العلاقات العامة في جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

٣٠. فاين، رانيا سليم (٢٠٠١) المرأة وتنويع مصادر دخل الأسرة الريفية: دراسة ميدانية في قرى بني حميدة – محافظة مادبا، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

٣١. فهمي، محمد سيد (٢٠٠٧) المشاركة الاجتماعية السياسية للمرأة في العالم الثالث، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

٣٢. كشيح، علي عبد الجبار (٢٠٠٥) مساهمة التعليم عن بعد في التنمية البشرية (تجربة جامعة العلوم والتكنولوجيا التمنية) ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني بعنوان التربية الافتراضية والتعليم عن بعد، عمان ١٩– ٢٠/١١

٣٣. محمد، أحمد عبد التـواب عبد البصيـر (٢٠٠٩) « دور الجامعة فى عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد و العلوم السياسية.

٣٤. مركز دراسات مشاركة المرأة العربية (٢٠١٠) التقرير السنوي للمركز، موقع المركز الالكتروني http: //www. arabwc. org

٣٥. مركز معلومات وإعلام المرأة الفلسطيني (٢٠١٠) الاعتبارات الأساسية لتعليم المرأة الفلسطينية.

٣٦. مصطفى، فايق (٢٠١١) دور الجامعة في التنمية البشرية، جريدة الاتحاد، العدد/٢٥٩٧ السنة الثامنة عشرة، الاثنين ١/١٧.

٣٧. ندى، يحيى (٢٠٠٢) اتجاهات المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين نحو برامجها الأكاديمية، وعلاقتها برضاهم الوظيفي، رسالة دكتوراه غير منشورة، الخرطوم، جامعة النيلين.

٣٨. نوام، غاليه (٢٠١٠) أزمة التعليم في أمريكا، موسوعة التعليم والتدريب، موقع اليكتروني http: //edutrapedia. illaf. net

٣٩. هاريسون، فريديريك (١٩٨٤) الموارد البشرية و التنمية، ترجمة سعيد عبد العزيز، معهد التخطيط القومي، القاهرة.

٤٠. ياسين، سلطان مالك (٢٠٠٣) مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات الفلسطينية في محافظات شمال فلسطين: واقعها، مشكلاتها، ومستقبلها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Brian, Romana & Rogley, Ronqvist (2010), The role of education in economic development, University essay from Umea universitet/Handelshögskolan vid Umea universitet; Umea universitet/Handelshögskolan vid Umea universitet*
2. *Burt, Gordon (1997) Face to Face with Distance Education , Open and Distance Education Statistics , 28Serven Drive , Newport Panel , Milton Keynes , U. K. , p 7.*
3. *Chuck Wilson (1991) Trends in Distance Education , A Viable Alternative for Higher Education , Eric Ducuments , ed 337081.*
4. *Jakobson, Lina & Danielsson, Hanna (2008) , Three perspectives on women and the gender impasse in the Mozambican district of Nacala Porto, University essay from Vaxjo universitet/Institutionen för samhalls vetenskap;*
5. *Jimba,Masamine (2007) Empowering rural women through a community development approach in Nepal. detail_only_available By: Community Development Journal, Jan2007, Vol. 42 Issue 1, p34- 46, 13p*

6. *Kanwar, A. & Taplin, M. (2001) . Brave New Women of ASIA: How Distance Education Changed Their Lives. The Commonwealth of Learning, British Columbia, Canada.*
7. *Lammers,Ellen (1999) Refugees,Gender and Human security- A theoretical introduction and annotated bibliography, International Books, The Netherlands.*
8. *Maiman, Rick (2005) A Second Look at the Role of Education Plays in Women's Empowerment, International Center for Research on Women (ICRW) , 1717 Massachusetts Avenue, NW – Suite 302*
9. *Mills ,John et al (2005) What makes provision of e- learning successful? Charles Sturt University's experience in Asia, School of Information Studies, Charles Sturt University, Wagga Wagga, Australia*
10. *Qamar, jehan (2000) , ROLE OF WOMEN IN ECONOMIC DEVELOPMENT OF PAKISTAN, PhD thesis, University of Balochistan, Quetta.*
11. *Schumaker,Woods (2001) : The Role of A college in a university Wide Approach to Community Partnerships: The university of Nebraska at Omaha Experience ,An international foraum vol. 12 , no. 4 dec. pp (66-79) .*
12. *Suwaibou,Cham (2010) ,Human Capital and Economic Growth: Empirical Analysis of how Human Capital Affects Economic Growth in Sub- Saharan Africa, University essay from Lunds universitet/Ekonomisk-historiska institutionen.*
13. *Tiamiyu ,M. F and Bailey , L. (2001) Human Services for the Elderly and the Role of the University Community Collaboration: Perceptions of Human Service Agency Workers , Educational Gerontology ,vol , No. 6 Jul- Aug.*
14. *Paul, Mini (2010) The role of education in the empowerment of women, senior lecturer,Govt law College Erunakulam,at a seminar held on 7/8 at (TVPM)*

ملحق رقم (١)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لنتائج فقرات الاستبانة ومجالاتها

رقم المجال	الفقرة	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	تتمكن المرأة العاملة من الدراسة في جامعة القدس المفتوحة بشكل مريح	٤,١٣	٠,٦٨٣	٨٢,٦٠
٢	تتمكن المرأة من الموافقة بين العمل والدراسة	٤,٠٢	٠,٩٢٨	٨٠,٤٠
٣	البرنامج الدراسي في جامعة القدس المفتوحة مرن	٣,٧٠	٠,٩٤٩	٧٤,٠٠
٤	مواعيد الامتحانات والمراجعات في جامعة القدس المفتوحة مرنة.	٣,٣٣	١,٠٤٩	٦٦,٦٠
٥	لا تؤثر دراسة المرأة في جامعة القدس المفتوحة في واجباتها البيتية.	٣,٩١	٠,٨٥٧	٧٨,٢٠
٦	سياسة الاستيعاب في جامعة القدس المفتوحة أفضل من الجامعات الأخرى	٣,٥٧	١,٠٧٤	٧١,٤٠
٧	لولا جامعة القدس المفتوحة لما تمكنت الكثير من النساء من إيجاد مقعد دراسي جامعي.	٤,٤٩	٠,٦٥٣	٨٩,٨٠
	مجال ١- مرونة الاستيعاب للمرأة	٣,٨٨	٠,٤٩٤	٧٧,٦٠
٨	تعقد في جامعة القدس المفتوحة دورات لتخصصات يحتاجها المجتمع	٣,٩٠	٠,٨٧٣	٧٨,٠٠
٩	تتمكن المرأة من الدراسة في جامعة القدس دون حصولها على الثانوية العامة.	٤,٠٥	١,٠١٩	٨١,٠٠
١٠	الدورات التي تعقدها جامعة القدس المفتوحة مفيدة للمرأة	٣,٧٥	٠,٨٧٥	٧٥,٠٠
١١	تتمكن المرأة من العمل بشهادة الدورة التي حصلت عليها من جامعة القدس المفتوحة	٣,٦٨	٠,٨٣٢	٧٣,٦٠
١٢	تراعي جامعة القدس المفتوحة الأوضاع المالية للمرأة في تحديد رسوم الدورات.	٣,٤٠	٠,٩٢٧	٦٨,٠٠
١٣	تعمل الدورات في جامعة القدس المفتوحة على تطوير المرأة بشكل فعال.	٣,٩٠	٠,٨٣١	٧٨,٠٠
١٤	تتمكن أي امرأة من التسجيل في أي مساق في الجامعة دون أن تكون طالبة فيها.	٣,٠٧	١,١٧٦	٦١,٤٠

رقم المجال	الفقرة	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
مجال ٢- التعليم المستمر للمرأة		٣,٦٨	٠,٥٧٦	٧٣,٦٠
١٥	لا تميز جامعة القدس المفتوحة بين الذكور والإناث عند تعيين العاملين.	٣,١٩	١,٣٥٢	٦٣,٨٠
١٦	نسبة النساء العاملات في جامعة القدس المفتوحة مناسبة	٣,١٦	١,١١٢	٦٣,٢٠
١٧	تتابع جامعة القدس المفتوحة تشغيل الطالبات بعد التخرج	٢,٨٦	١,٢٧٢	٥٧,٢٠
١٨	لدى جامعة القدس المفتوحة سياسة لتدريب من يرغب من الخريجين في أقسامها	٣,٤٥	١,١٣٦	٦٩,٠٠
١٩	تتعاقد جامعة القدس المفتوحة مع مؤسسات وجامعات لتدريب الطالبات الخريجات	٣,٥٦	١,١٥٣	٧١,٢٠
٢٠	تتعاقد جامعة القدس المفتوحة مع مؤسسات وجامعات لتشغيل الطالبات الخريجات	٣,٠٨	١,١٥٣	٦١,٦٠
٢١	ازدادت نسبة النساء العاملات في المجتمع الفلسطيني بعد إنشاء جامعة القدس المفتوحة	٤,١٢	٠,٧٠٧	٨٢,٤٠
٢٢	تنافس خريجات جامعة القدس المفتوحة فرص العمل مع الخريجات من الجامعات الأخرى	٣,٧٧	١,١٠٠	٧٥,٤٠
٢٣	استطاعت جامعة القدس المفتوحة انتزاع المرأة من سكون البيت إلى حلقات العلم	٤,٣٠	٠,٦٦١	٨٦,٠٠
مجال ٣- تشغيل المرأة وتدريبها		٣,٥٠	٠,٧٠٨	٧٠,٠٠
٢٤	حققت جامعة القدس المفتوحة الطموح لدى الأزواج بزوجة متعلمة	٤,٢٧	٠,٦٥٢	٨٥,٤٠
٢٥	زادت جامعة القدس المفتوحة من نسب النساء العاملات في مجال خدمة المجتمع	٤,٣١	٠,٥٥٦	٨٦,٢٠
٢٦	خففت جامعة القدس المفتوحة من التعصب ضد عمل المرأة	٣,٩٧	٠,٧٥٢	٧٩,٤٠
٢٧	أصبح المجتمع أكثر مرونة في مجال خروج المرأة للدراسة والعمل.	٤,١٤	٠,٥٨٩	٨٢,٨٠
٢٨	غيرت جامعة القدس المفتوحة قيما سلبية كثيرة بحق المرأة في المجتمع الفلسطيني.	٣,٩٧	٠,٧٠٣	٧٩,٤٠
٢٩	لم يعد لدى الأهل تشدد في تعليم المرأة بسبب مرونة الدراسة في جامعة القدس المفتوحة	٤,٢٤	٠,٦٤٧	٨٤,٨٠
٣٠	ساعدت جامعة القدس المفتوحة على تطوير نظرة المجتمع للمرأة.	٤,٢٠	٠,٥٦٢	٨٤,٠٠

رقم المجال	الفقرة	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
مجال ٤- تطوير نظرة المجتمع للمرأة		٤,١٣	٠,٤٨١	٨٢,٦٠
٣١	ترتفع ثقة طالبة جامعة القدس المفتوحة بنفسها كونها طالبة جامعية	٤,٣٩	٠,٧٢٧	٨٧,٨٠
٣٢	زادت جامعة القدس المفتوحة من دائرة تفاعل المرأة مع المجتمع.	٤,٢٥	٠,٧١٩	٨٥,٠٠
٣٣	تتيح الدراسة في جامعة القدس المفتوحة للمرأة التعامل مع مؤسسات مختلفة.	٤,٠٧	٠,٧٢٢	٨١,٤٠
٣٤	تشعر طالبة جامعة القدس المفتوحة أنها ذات أهمية في المجتمع	٣,٩٥	٠,٧٩٥	٧٩,٠٠
٣٥	تطور الدراسة في جامعة القدس المفتوحة طموح المرأة.	٤,١٣	٠,٨١٢	٨٢,٦٠
٣٦	تعزز جامعة القدس المفتوحة شعور المرأة بمساواتها مع الرجل	٤,٠١	٠,٩٢٢	٨٠,٢٠
مجال ٥- تنمية ثقة المرأة بنفسها		٤,١٣	٠,٥٨٤	٨٢,٦٠
٣٧	تكتسب طالبة جامعة القدس المفتوحة ثقافة صحية تمكنها من الحفاظ على صحة الأطفال.	٤,٣٢	٠,٦٥١	٨٦,٤٠
٣٨	تتصرف المرأة المتعلمة بشكل أفضل عند مرض الأطفال.	٤,٣٦	٠,٧٠٠	٨٧,٢٠
٣٩	تهتم المرأة المتعلمة بالتغذية الصحية السليمة	٤,٠٧	٠,٩٣٦	٨١,٤٠
٤٠	عادات الرضاعة لدى المرأة المتعلمة أكثر سلامة من غيرها.	٤,١٩	٠,٧٤١	٨٣,٨٠
٤١	تستطيع المرأة المتعلمة بناء علاقات أسرية سليمة بين الأبناء.	٣,٢٤	١,٠٢٥	٦٤,٨٠
٤٢	الإرشاد الصحي في جامعة القدس المفتوحة يمكن المرأة من العناية بنفسها وبأفراد أسرتها.	٣,٧٠	٠,٩٤٩	٧٤,٠٠
٤٣	مناهج جامعة القدس المفتوحة وبرامجها تجعل من المرأة مربية نموذجية.	٣,٩٠	٠,٩٢٥	٧٨,٠٠
٤٤	تدريب الطالبة في المؤسسات الاجتماعية تمكن المرأة من معرفة الأنماط السليمة في التربية الأسرية	٤,٠١	٠,٩٢٢	٨٠,٢٠
٤٥	هنالك فرق في التربية الاسرية بين المرأة المتعلمة وغير المتعلمة.	٤,٣٢	٠,٦٥١	٨٦,٤٠
٦- تطوير قدرات المرأة الصحية الأسرية		٤,٢٣	٠,٦٢٦	٨٤,٦٠

* أقصى درجة للفقرة (٥) درجات.

الأنساق القيمية لدى طلبة الجامعات الأردنية في ضوء التحدي التكنولوجي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم

د. محمد حسن العمايرة *

د. تيسير الخوالدة **

د. عاطف يوسف مقابلة ***

*أستاذ الأصول والإدارة التربوية المشارك/ كلية العلوم التربوية والنفسية/ جامعة عمان العربية للدراسات العليا/ الأردن.

** أستاذ الأصول والإدارة التربوية المشارك/ كلية العلوم التربوية والنفسية/ جامعة عمان العربية للدراسات العليا/ الأردن.

***أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك/ كلية العلوم التربوية والنفسية/ جامعة عمان العربية للدراسات العليا/ الأردن .

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية للأنساق القيمية في ضوء التحدي التكنولوجي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، ومعرفة أثر متغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي على درجة تمثّل الطلبة للأنساق القيمية.

وتألفت عينة الدراسة من (١١٢٨) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى والرابعة في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تمثّل أفراد العينة للأنساق القيمية قد جاء بدرجة كبيرة على الدرجة الكلية للأداة، من وجهة نظر الطلبة. وقد جاء تمثّل الطلبة للأنساق القيمية مرتباً تنازلياً على النحوالآتي: القيم الدينية، والقيم السياسية، والقيم العملية، والقيم الاجتماعية، وأخيراً القيم الاقتصادية.

وتبين من نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير الجنس على درجة تمثّل أفراد العينة للقيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية، والقيم العملية، والدرجة الكلية للأداة من وجهة نظر الطلبة، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم الدينية، والسياسية تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية، والقيم الدينية، والقيم العملية، والدرجة الكلية، تبعاً لمتغير الكلية، لصالح طلبة الكليات العلمية، بينما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم السياسية تبعاً لمتغير الكلية.

وتبين من نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير المستوى الدراسي على درجة تمثّل أفراد العينة للقيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية، والقيم الدينية، والقيم العملية، والدرجة الكلية، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، من وجهة نظر الطلبة. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم السياسية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، لصالح طلبة السنة الأولى.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم الاجتماعية، والقيم السياسية، والقيم العملية، والدرجة الكلية، تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، لصالح الطلبة من ذوي المعدل (جيد جداً). بينما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم الاقتصادية، والقيم الدينية، تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.

وبناءً على نتائج الدراسة جاءت التوصيات الآتية:

١. أن تشتمل الخطط الدراسية في الجامعات على مساقات تتعلق بالعولمة من جميع أبعادها، وأن تُدرس بشكل وظيفي يساعد على فهم هذه الأبعاد، والتعامل معها بوعي وقدرة على اختيار ما يتناسب مع القيم الاجتماعية والاقتصادية التي تنبثق من القيم الدينية.

٢. أن تتضافر جهود مؤسسات المجتمع المحلي ووسائل الإعلام ومؤسسات التعليم على اختلاف مؤسساتها بالدور التثقيفي للأفراد والمجتمع بأهمية الأسرة كأساس في بناء المجتمع، وإظهار دورها كإحدى المرجعيات الأساسية في تربية النشئ.

الكلمات المفتاحية: القيم، الأنساق، التكنولوجيا، التحديات ، الجامعات الأردنية.

Abstract:

This study aimed at investigating the patterns of values amongst university Jordanian students in light of the technological challenges from the students' perspectives. The study investigated the effect of the variables of the student's gender type of faculty he or she is studying in, the student's study level at university, and his or her accumulative grade point at the university on the student's absorption of the patterns of values. The study sample consisted of (1128) freshman and senior students in both public and private Jordanian universities. Results showed that the degree of students' absorption of the patterns of values was high on the total items of the survey questionnaire. Students' compliance with patterns of values were ordered as follows: religious values, political values, practical values, social values, and economic values. The study revealed that there were no statistically significant differences that can be attributed to the participants' gender in their absorption of the social, economic, and practical values on the total items of the study instrument from their perspectives Whereas, results showed that there were statistically significant differences in the students' absorption of religious and political values that can be attributed to gender in favor of females. The study also showed that there were statistically significant differences that can be attributed to the participants' faculty in favor of students of the scientific faculties in their absorption of social, economic, religious values, and practical values on the total items of the study instrument. Whereas, results showed that there were no statistically significant differences in the students' absorption of political values that can be attributed to the participants' faculty. However, the study showed that there were no statistically significant differences that can be attributed to the participants' seniority of study at university in their absorption of social, economic, religious, and practical values on the total items of the study instrument from the students' perspectives. Whereas, results showed that there were statistically significant differences in the students' absorption of political values that can be attributed to their seniority of study at university in favor of freshman students. Finally, results showed that there were statistically significant differences that can be attributed to the participants' accumulative grade point at university in their absorption

of social, political, and practical values on the total items of the study instrument in favor of students who got a very good AGP. Results also showed that there were no statistically significant differences in the students' absorption of economic and religious values that can be attributed to the students' AGP.

In the light of findings, the study came up with a number of recommendations:

1. *The plans include courses at universities related to globalization in all its dimensions, and to be taught functionary to help understanding these dimensions, and deal with them awareness and ability to choose what fits the social and economic values that derive from religious values.*
2. *To combine the efforts local community institutions, the media and educational institutions at different educational levels of the educational role of individuals and society for the importance of the family as a basis to build community, and demonstrate its role as one of the basic references in the education of adolescents .*

Keywords: *values, patterns, technology, challenges, Jordanian universities*

مقدمة:

تمتلك المجتمعات في الأساس قيماً وأيديولوجيات، وهي دائماً في حالة تأرجح ما بين الثبات والتغير النسبي، وقد شهد التاريخ البشري تغيراً في النسق القيمي للمجتمعات، وكان التغير بطيئاً، وبدرجة ضئيلة لا يمكن إدراكه في كثير من الأحيان، وهذا البطء في التغير القيمي، جعل التنبؤ بالقيم سهلاً بحيث يمكن لكل جيل أن يتنبأ بقيم الجيل اللاحق، بقدر معقول من الدقة عن طريق إسقاط قيمه الخاصة به، حيث إن الأطفال عندما يكبرون سوف يشتركون إلى حد كبير في قيم آبائهم، وبهذا بقيت القيم التقليدية والمعايير الاجتماعية ممتدة بين الأجيال التالية والسابقة، ولكن مع قدوم الثورة الصناعية، وظهور عصر النهضة، بدأ رفض بعض القيم، واستبدالها بقيم جديدة.

ان التغيرات والمستجدات التي طرأت على المجتمعات البشرية المعاصرة على اختلاف درجات تقدمها، كثيرة في كل المجالات، وقد مثلت تحدياً للدول المتقدمة والنامية على حد سواء، وعلى أنظمة ومؤسسات المجتمع، «وكان لهذه المستجدات أثرها المباشر وغير المباشر على سلوك الشباب سلباً أو إيجاباً، هذه المستجدات من ثورة معرفية وعولمة، وما ارتبط بها من تقدم علمي وتكنولوجي هائل كان لها دور كبير في إحداث اهتزاز في القيم» (عبد الله، ٢٠٠٨: ١٩٩). ولعل الثورة التكنولوجية التي نعيشها اليوم من أهم العوامل المؤثرة في اكتساب القيم ونموها، نتيجة لما قدمته للإنسان من أسباب الراحة، والرقي، والازدهار، ونتيجة لما تحمله في طياتها من مغريات تجعل الإنسان في صراع بين أن يقبل التغير التكنولوجي وبين أن يبقى محافظاً على قيمه. «وترتب على ذلك تغيّر في الاتجاهات، مما نتج عنه استخفاف ببعض العادات والتقاليد والقيم السائدة في المجتمع» (عبد الجواد ومحمد، ٢٠٠٤: ٣٧١).

شهدت المجتمعات العربية منذ العقدين الأخيرين من القرن العشرين مجموعة من التطورات والتغيرات السريعة في الجوانب الثقافية والفكرية والاجتماعية والاقتصادية، عجز الإنسان عن مواجهتها والتكيف معها، وقد كان لهذه التطورات والتغيرات آثارها في اضطراب منظومة القيم الحاكمة لسلوك الأفراد وتصرفاتهم، والتناقض بين القول والعمل، وعدم الاتساق بينهما، واضطراب النسق القيمي للإنسان العربي، واختلاله، وفقدان ترابطه، وتماسكه، وقدرته على توجيه السلوك.

وتحتل القيم أهمية بالغة سواء فيما يتعلق بالفرد أو المجتمع، فعلى مستوى الفرد فإن القيم تنتظم في الشخصية الإنسانية، وتترابط مع بعضها في نسق خاص بها يمثل

نسق القيم لدى الفرد، ويعبر النسق القيمي عن أولويات قيم الفرد تبعاً لأهميتها لديه، «حيث يمكن أن تختلف درجة الأهمية لكل قيمة من فرد لآخر وفقاً لمعتقداته وقناعاته، ومن مجتمع لآخر وفقاً لثقافته، حيث إن النسق القيمي لا ينشأ ويتطور في فراغ، إنما في إطار محددات اجتماعية، وثقافية، واقتصادية، وتربوية، وسياسية معينة، تؤثر في نسق القيم لدى الفرد كي يتواءم مع نظام القيم الذي يتبناه المجتمع» (فخرو والروبي، ١٩٩٥: ٥٥١)، كما يمثل نسق القيم درجة الثبات النسبي لقيم الفرد عبر مرور الزمن، وفي مواجهة تغيرات بيئته، وبوجه عام، تمثل القيم إطاراً مرجعياً يحكم تصرفات الفرد، وبالتالي «فإن دورها رئيس في تكوين شخصية الفرد ونسقه المعرفي، وتشكل الطابع القومي أو الشخصية القومية» (Poris & Patrick, 2003: 32)، وتمنح الفرد الإحساس بالاطمئنان والأمان مع نفسه، «كما تتيح له فرصة التعبير عن نفسه، فتحدد ملامح شخصيته وتصرفاته، وتنظم سلوكه وفق معايير وأحكام تحقق له الاحترام وتقدير الآخرين» (مبارك، ١٩٩١: ١٣٤)، وقد أكّد هذه النتيجة ميللر (Muller, 1986) على اعتبار أن القيم تخدم الفرد كمعيار من أجل اتخاذ القرارات وإجراء الاختيارات، ولها تأثير سببي على السلوك وسمات الشخصية.

أما أهمية القيم على المستوى الاجتماعي، فإن التشابه في القيم لدى الجماعة يؤدي إلى تفاعل إيجابي بين أفرادها، على اعتبار أن القيم تعد الإطار المرجعي الذي يوصل العقل الاجتماعي لغاياته وأهدافه، «كما أن أي مجتمع يحتاج إلى إطار من القيم المشتركة لكي يحتفظ بتماسكه ووحدته لكي يكتب له البقاء، حيث تشكل القيم جوهر المجتمع» (اللقاني وحسن، ٢٠٠١: ٢٣) ، كما تعد القيم «موجهاً ومرشداً للأدوار الاجتماعية، وتحدد متطلبات كل دور وحقوقه وواجباته، مما يساعد على تناسب هذه الأدوار» (العادلي، ٢٥٣: ١٩٩٤).

وقد حظي مفهوم القيم عند التربويين باهتمام كبير، حيث يظهرونه بوصفه أولوية من أولويات فلسفة التربية والتعليم، «بل إنهم يعتبرون القيم مصدراً أساسياً لأهداف التربية، وأن أي أهداف تربوية ليست في النهاية إلاّ تعبيراً عن أحكام قيمية» (الدويري، ١: ١٩٩٦).

ولمّا كانت القيم نتاجاً للتعلم، فلا بد أن تتأثر بالعوامل التي تؤثر في أشكاله الأخرى، الأمر الذي يبرر الاستنتاج القائل بأن الأفراد يتباينون في قيمهم نتيجة تباينهم في العديد من العوامل الأخرى، كالعمر، والجنس، والخبرات التعليمية، والوضع الاقتصادي الاجتماعي، والخلفية الثقافية، وقد أشارت نتائج دراسة (Marjoribnks, 1976) إلى أن الخبرات التعليمية المدرسية تؤثر فعلاً في تشكيل أو تغيير منظومة الاتجاهات والقيم ذات العلاقة بالنشاطات والأعمال المدرسية، وقد أكّد هايدن على الدور الأساسي للمعلم في تنمية القيم وغرسها، ولكي يكون المعلم قادراً على أداء هذا الدور عليه أن يكون على معرفة بالمؤثرات المحيطة بالمتعلمين، وذلك بتشجيعهم على طرح الأسئلة، والتفاعل مع القيم المراد تعلمها، حيث

إن بعض القيم لا يمكن تعلّمها لا بالشرح ولا التلقين، مثل القيم الأخلاقية والسلوكية، بينما تعلّم بالقدوة وقوة تأثير المعلم في طلبته، وتعد المرحلة الجامعية بالنسبة للشباب مرحلة المشكلات، لكونها مرحلة انتقالية يعبر من خلالها الشباب مرحلة المراهقة المليئة بالصراعات والتجارب والمواقف الجديدة والمشكلات إلى مرحلة النضج المبكر بما فيها من إعداد الشباب إلى أدوار أكثر اتزانا واستقراراً وقابلية من قبل الكبار. ويعدّ الشباب الجامعي من أكثر الفئات الاجتماعية شعوراً بالتناقض بين الواقع والطموح، وبين ما هو كائن وبين ما ينبغي أن يكون، لذلك نجدهم من أكثر الفئات تعبيراً عن الغضب، والتمرد، والثورة، ورفض ما هو موجود، وذلك بحكم وضعهم الاجتماعي من حيث هم فئة تعيش مرحلة انتقالية ساعية من خلال تحصيل العلم والمعرفة نحو تغيير وضعهم الاجتماعي إلى الأفضل، لذلك نجد أن الأفراد يتخبطون في مواقفهم، رافضين للقيم والتقاليد القديمة (السرحان، ١٩٩٤) .

ولقد أكّدت العديد من المؤتمرات والدراسات في الأردن على وجود أزمة قيمية، ووجود مظاهر للصراع القيمي في الأردن، ففي الفترة من (٢٧– ٢٩) تموز من عام (١٩٩٩) عقد في رحاب جامعة اليرموك مؤتمر علمي حول القيم والتربية في عالم متغير، ومن أهم التوصيات التي خرج بها المؤتمر: القيام بأبحاث تتعلق بالقيم والصراع بين القيم المادية والمعنوية، وكذلك دعوة المؤتمر كليات التربية في الوطن العربي إلى ضرورة متابعة البحوث العلمية في مجال القيم سواء بحوث أعضاء الهيئات التدريسية، أم البحوث التي يقوم بها طلبة الماجستير والدكتوراة (مؤتمر جامعة اليرموك، ١٩٩٩).

ما سبق يستدعي من المؤسسات التربوية أن تقوم بدورها في إصلاح ما يمكن أن يحدث من خلل في النسق القيمي للطلبة نتيجة تأثرهم بتداعيات العولمة، وما رافقها من تغيرات وتطورات في مختلف المجالات، كان لها الأثر في أن يعيش الشباب في عالم مضطرب، يتسم بالتغيرات والتحولات المفاجئة على أكثر من صعيد وفي أكثر من مكان، وتصارعت فيه القيم الاجتماعية والمادية مما جعلهم في صراع قيمي ونفسي وعدم استقرار في طريقة حياتهم، بحيث يتمردون تارة وينحرفون تارة أخرى، وان حالة التوتر التي يصاب بها الأفراد تتطلب قراراً ينتج عنه مواقف جديدة ـ سلبية كانت أم ايجابية ـ تؤثر على مختلف الكيانات ذات العلاقة، وأن حالة التوتر أو الأزمة التي يمر بها الفرد تتصف بصفة خاصة بعدم قدرة الفرد على مواجهة موقف معين باستخدام الطرق التقليدية لأسلوب حل المشكلات. وقد اختيرت أربعة قيم من مقياس (هنا، ١٩٨٦) وهي: القيم الدينية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية. وأضيفت القيم العملية، حيث تعدُّ القيم المذكورة من القيم المهمَّة والأساسية في تشكيل شخصية الفرد.

مشكله الدراسة:

إن المجتمعات العربية عندما ركزت على الجوانب التكنولوجية، والمعرفية، والمادية بعيداً عن منظومتها القيمية التي آمنت بها، ونشأت عليها عبر عقود من الزمن، قد خلقت كثيراً من المشكلات في مجتمعاتها، لذلك أصبحت تنادي الآن بالعودة إلى القيم الجميلة والأصيلة لتحقيق التوازن بين الجانبين المادي والمعنوي، ولكون طلبة الجامعات عامة يتعرضون يومياً لألوان من المؤثرات التي يمكن أن تُعد حديثة التوجه، إلاّ أنهم في الوقت نفسه يتعرضون وبشكل موازٍ لردود فعل مضادة لهذه المؤثرات الحديثة، (عويدات، ١٩٩١)، وعلى الرغم من إن عمليات التنشئة الرسمية وغير الرسمية تحمل أحياناً من التوجهات القيمية الحديثة من خلال المناهج الدراسية، ووسائل الاتصال الجماهيري، كالصحافة، والتلفاز، فإن ذلك ينطبق وبالقوة نفسها على مضمون تقليدي في ذات المجتمع ومن خلال مؤسساته الاجتماعية التقليدية التي تقاوم هذا النوع من التوجهات الحديثة، ومن هنا جاءت صعوبة إطلاق حكم على طبيعة التوجهات القيمية لطلبة الجامعات دون استقصاء دقيق، لذا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن درجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية للأنساق القيمية في ضوء التحدي التكنولوجي. على اعتبار أن طلبة الجامعات هم أكثر الفئات تعاملاً ومواجهة مع متغيرات العالم وتطوراته.

أسئلة الدراسة:

- ما درجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية للأنساق القيمية في ضوء التحدي التكنولوجي من وجهة نظرالطلبة أنفسهم؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) في درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية للأنساق القيمية تبعاً لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) في درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية للأنساق القيمية تبعاً لمتغير نوع الكلية؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) في درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية للأنساق القيمية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) في درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية للأنساق القيمية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي؟

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية للأنساق القيمية في ضوء التحدي التكنولوجي، وبيان أثر المتغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي على منظومة الأنساق القيمية لدى الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة بالآتي:

- أن نتائج هذه الدراسة تكشف عن طبيعة التغيرات التي أصابت المنظومة القيمية لدى الشباب، مما يضع بين أيدي أصحاب القرار معلومات وبيانات تتعلق بهذه الظاهرة.
- أن هذه الدراسة تتناول شريحة واسعة وفئة عمرية هامة في المجتمع، وبذلك يصبح من اللازم التعرف إلى قيم هذه الفئة لمعرفة مدى ملاءمتها لقيم المجتمع السائدة، من أجل تضييق الفجوة بين قيمهم وقيم المجتمع السائدة.
- أن نتائج هذه الدراسة تضع بين أيدي أصحاب القرار التربوي، والقائمين على المؤسسات الجامعية، والمؤسسات الأهلية، منظومة القيم السائدة لدى طلبة الجامعات، حتى يتاح لهم اكتشاف ما أصاب هذه المنظومة من اختلالات، وتغيرات، حتى يتمكنوا من إصلاح التغيرات غير المرغوب فيها، والتي لا تتناسب مع منظومة قيم المجتمع من خلال الوسائل المختلفة.
- أن هذه الدراسة تعد إضافة علمية إلى المكتبة العربية تعالج الندرة في الدراسات التي تناولت منظومة القيم، ومدى تأثرها بالتحديات التكنولوجية.

مصطلحات الدراسة:

◄ **النسق القيمي:**

«نموذج منظم للقيم في مجتمع أو جماعة ما، وتتميز القيم الفردية فيه بالارتباط المتبادل الذي يجعلها تدعم بعضها بعضاً وتكون كلاً متكاملاً» (زاهر، ١٩٩٥: ٣٢). ويعرف إجرائياً بأنه مجموعة من القيم والمعتقدات تتنظم مع بعضها البعض في شكل تبادلي، وهي مرتبة في نسق هرمي، بحيث تأتي القيم الأكثر أهمية في أعلى الهرم، والنسق

القيمي عبارة عن نظام افتراضي نسبي، ويعمل هذا النظام على استمرار المجتمع وتماسكه ويحدد سلوك أفراده.

◄ **القيم اصطلاحاً:**

عرفها البطش وجبريل «بأنها مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بأمور واقعية يتشربها الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة عبر عملية التعلم، وتتصف بثبات نسبي، وتشترط قبولاً من جماعة اجتماعية معينة، وتمثل موجهات للأشخاص، حيث تتجسد في سلوكهم واهتماماتهم واتجاهاتهم» (البطش وجبريل، ١٩٩١: ٤٧). أما الدمرداش فقد عرّفها بأنها: «مجموعة الاتجاهات التي تتكون لدى الفرد إزاء فكرة موضوع، أو موقف معين سواء بالقول أو بالرفض والمعارضة» (الدمرداش، ١٩٩٤: ٣٧٤)، وعرّفها ليموس بأنها: «عبارة عن مفاهيم مجردة ومتوافرة في أفكار الناس كالعدل، والايثار، والتعاون، والاخلاص» (Lemos, 1995)، أما الزيود فيعرفها بأنها: «مجموعة من المعتقدات والمبادئ الكامنة لدى الفرد، وتعمل على سلوكه وضبطه، وتنظيم علاقاته في المجتمع وسط الجماعة في نواحي الحياة» (الزيود، ٢٠٠٦: ٢٣).

وعلى الرغم من التطورات الكثيرة التي طرأت على الميدان المعرفي لمفهوم القيم، فإن هناك تعريفات عديدة له، وقد يعزى ذلك إلى عدم وضوح المفهوم من ناحية، وتعدد مجالات القيم من ناحية أخرى.

◄ **القيم إجرائياً:**

وتعرف القيم إجرائياً بأنها مجموعة من المعايير الاجتماعية، والأفكار، والاتجاهات، والممارسات والسلوكات التي تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع بيئته الاجتماعية، بما تحويه من مواقف وخبرات فردية واجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجيهات لنظام حياته، وفي تعامله مع الآخرين، وتتجسد في صورة تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية تتصف بالعمومية نحو الأفراد، والأشياء، والمعاني، وأوجه النشاط المختلفة، وتقاس بدرجة استجابة أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

◄ **التحدي التكنولوجي:**

يعرّف التحدي التكنولوجي بأنه صعوبة في الاستجابة السريعة والمباشرة لما تفرضه طبيعة التغير التكنولوجي من متطلبات تؤثر في قيم المجتمع.

◄ **القيم الاقتصادية: (Economical Values)**

هي القيم التي تدل على اهتمامات الفرد وميله إلى ما هو نافع، وهؤلاء الأشخاص

يتميزون بنظرة عملية في مهمَّات الصناعة والإنتاج والثروة والتسويق واستثمار الأموال، ويقيمون الأشياء تبعاً لمنفعتها. وتقاس بدرجة استجابة أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

◄ **القيم الاجتماعية: (Social Values)**

هي القيم التي تدل على اهتمامات الفرد بالآخرين، والميل إلى مساعدتهم، ومثل هؤلاء الأفراد يتميزون أيضاً بالعطف وخدمة الآخرين وتقديرهم، دون رغبة في السلطة أو القوة أو السيطرة. وتقاس بدرجة استجابة أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

◄ **القيم السياسية: (Political Values)**

هي القيم التي تدل على اهتمامات الفرد وميله للحصول على القوة، وحب السيطرة، والتحكم في الأفراد والأشياء، والرغبة في توجيه الآخرين. وتقاس بدرجة استجابة أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

◄ **القيم الدينية: (Religious Values)**

هي القيم التي تدل على اهتمامات الفرد وميله إلى التفكير في المعايير الدينية، ودرجة تمسكه بهذه المعايير. وتقاس بدرجة استجابة أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

◄ **القيم العملية: (Practical Values)**

ويقصد بها ما يقوم به الفرد من سلوكات وأفعال منبثقة من نمطه القيمي، أي أنها انعكاس لنسقه القيمي النظري. وتقاس بدرجة استجابة أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت حدود هذه الدراسة على الآتي:

♦ حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة السنة الأولى، وطلبة السنة الرابعة في الجامعات الأردنية.

♦ حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على الجامعات الأردنية (جامعة آل البيت، وجامعة الطفيلة التقنية، وجامعة الحسين بن طلال، وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة

عمان العربية، وكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن).

- ♦ حدود زمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠١٠)
- ♦ حدود منهجية: تتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق الأداة التي استخدمت لغايات جمع بيانات الدراسة، ودرجة صدقها وثباتها، وصدق استجابة أفراد العينة على فقراتها وموضوعيتها.
- ♦ حدود موضوعية: الأنساق القيمية لدى طلبة الجامعات الأردنية في ضوء التحدي التكنولوجي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها الآتي:

أجرى **وماك (Womack,1981)** دراسة هدفت إلى الكشف عن القيم الذاتية، والاجتماعية، والدينية، لثلاث مجموعات من فئات عمرية وبمراحل مختلفة، وتألفت عينة الدراسة من (٤٦٩) طالباً يمثلون المراحل التعليمية الثلاث: الابتدائية، الإعدادية، والثانوية، في مدارس ولاية كاليفورنيا، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية نحو القيم التي تتعلق بالذات والمؤسسات الدينية، وأظهرت النتائج كذلك أنه كلما تقدم الطلبة في السن والمرحلة الأكاديمية، كلما زادت نسبة القيم نحو الذات ونحو المؤسسات الدينية للمجتمع.

دراسة **ليسلي (Leslie, 1987)**، وقد هدفت الى تقصي اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في كينيا نحو الديانة المسيحية، وتألفت عينة الدراسة من (٦٩٤) طالباً وطالبة في ثلاث عشرة مدرسة ثانوية في ثلاث مقاطعات، وقد أظهرت أبرز نتائج الدراسة أن الاناث أكثر اتجاهاً نحو القيم الدينية من الذكور، وأن هناك علاقة قوية في الاتجاهات بين السلوك العملي والايمان بالقيم الدينية.

أما **لويس (Luis, 1987)**، فقد أجرى دراسة هدفت معرفة العلاقة بين القيم الشخصية والقيم التنظيمية في (بيرو)، حيث حُللت القيم الشخصية ل (١٥١) مديراً، قورنت مع القيم الشخصية ل (٢٨٥) موظفاً، واستخدم الباحث مقياساً تكون من (٤٥) فقرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي ذو دلالة إحصائية في القيم الدينية، والسياسية، والاقتصادية، وأن الإناث لديهن قيم دينية أعلى من الذكور، بينما كانت قيمهن الاقتصادية أقل من الذكور.

دراسة **خليفة** (١٩٨٩)، هدفها التعرف إلى الفروق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة في القيم، وتحديد الترتيب القيمي لدى كل مجموعة من المجموعتين، وتحديد العوامل أو الأبعاد التي ينتظم حولها نسق القيم لدى كل مجموعة، وقد تألفت عينة الدراسة من (٦٤٥) طالباً وطالبة من طلبة كليتي الآداب والحقوق بجامعة القاهرة، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن بعض القيم قد زادت أهميتها لدى طلبة السنة الرابعة بالمقارنة بطلبة السنة الأولى، كما برزت أهمية بعض القيم لدى طللبة السنة الأولى مقارنة بطلبة السنة الرابعة، وأظهرت النتائج وجود درجة عالية من التشابه والترتيب القيمي لدى المجموعتين، وأن نسق القيم لدى طلبة السنة الأولى ينتظم حول ثلاثة عوامل أساسية هي: التوجه نحو الاستقلال، والإنجاز، وإقامة علاقات مع الآخرين، أما نسق القيم لدى طلبة السنة الرابعة فينتظم حول ثلاثة عوامل هي: التوجه الأخلاقي والديني، والإنجاز، والتوجه المادي الاجتماعي.

وأجرى **البطش والطويل** (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى التعرف على البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية، وتألفت عينة الدراسة من (٢٠٠٠) طالب وطالبة، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن قيمة التدين والعمل ليوم الآخرة قد احتلت المرتبة الأولى في هرم القيم الغائية (Terminal Values)، بينما احتلت قيمة التضحية المرتبة الأولى في هرم القيم الوسيلية (Instrumental Values)، وأظهرت النتائج أيضاً وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس على متوسط الرتب التي احتلتها سبع عشرة قيمة وسيلية وإحدى عشرة قيمة غائية، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التخصص على متوسط الرتب التي احتلتها ست عشرة قيمة وسيلية، وإحدى عشرة قيمة غائية.

وأجرى **جورجاز (Georgas, 1991)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى عملية التثاقف الأسري وأثره على القيم، وقد تألفت عينة الدراسة من (٦٧٨) فرداً ينتمون إلى (٢٢٦) أسرة موزعين في البيئة اليونانية، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت أبرز نتائج الدراسة أن عملية الثقافة للأسر التقليدية تختلف عن الأسر الحضرية، ووجود اتجاهات واضحة للقيم نحو الأشخاص الذين ينتمون إلى البيئة الريفية.

وقام **إنمان (Inman, 1999)**، بدراسة هدفت إلى التعرّف إلى مظاهر الصراع القيمي لدى جيلين من نساء جنوب شرق آسيا، وقد اُستخدم مقياس اشتمل على أربعة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٩) امرأة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الصراع القيمي يختلف حسب الأجيال، وأن خبرات الصراع القيمي هي مخرجات حقيقية للتفاعل الثقافي بين الحضارات، وأن بناء الصراع القيمي الثقافي متعدد الاتجاهات يحتاج الى تحديد للمفاهيم بشكل أكبر.

دراسة **جوان ودودر (Guan & Dodder, 2001)**، وقد هدفت الدراسة للمقارنة بين التوجهات القيمية للطلبة الصينيين الذين يدرسون في الولايات المتحدة الأمريكية، والطلبة الصينيين في جمهورية الصين، وتألفت عينة الدراسة من (٢٩٢) طلباً وطالبة، منهم (١٨٥) من الطلبة الصينيين المقيمين في الصين، و(١٠٧) من الطلبة الذين يدرسون في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت استبانة، وإجراء مقابلات مع الطلبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاتصال الثقافي له علاقة بالتغير في التوجهات القيمية لدى الطلبة الصينيين، حيث اعتقد الطلبة الذين لهم اتصال ثقافي أن القيم الثقافية أقل أهمية، وأن الطلبة الذين مضى عليهم أكثر من سنتين في الولايات المتحدة الأمريكية أقل مقاومة للتغير الثقافي من الذين مضى على وجودهم في الولايات المتحدة أقل من سنتين، كذلك تبين أن الطلبة الصينيين في الصين يقاومون التغير الثقافي أكثر من الطلبة الصينيين في أمريكا.

وأجرت **إسماعيل** (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تعرف القيم التربوية الممارسة لدى طالبات جامعة تعز باليمن من وجهة نظر الطالبات أنفسهن، وبيان أثر مجموعة من المتغيرات على هذا الهدف وهي: الكلية، والمستوى الدراسي، والبيئة الاجتماعية، والحالة المادية. وتكون مجتمع الدراسة من طالبات جامعة تعز والبالغ عددهن (٨٠٠١) طالبة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠١) طالبة، اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية. وقامت الباحثة بتطوير استبانه اشتملت على (٦٥) قيمة تربوية موزعة على أربعة أبعاد هي: (القيم الفكرية والعقدية، والقيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية، والقيم الجمالية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة طالبات جامعة تعز للقيم التربوية كانت إيجابية، وبدرجة عالية على معظم فقرات أداة الدراسة ومجالاتها، وأن مجالات القيم التربوية المدعاة لدى طالبات جامعة تعز قد جاءت على الترتيب الآتي: (المجال الفكري والعقدي، المجال الجمالي، المجال الاجتماعي، المجال الاقتصادي)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيم التربوية لدى طالبات جامعة تعز تُعزى لمتغيري الكلية، والمستوى الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيم التربوية لدى الطالبات تُعزى لمتغير البيئة الاجتماعية ولصالح طالبات الريف. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيم التربوية لدى الطالبات تُعزى لمتغير الحالة الاقتصادية (المادية)، ولصالح طالبات الحالة الاقتصادية (المادية) المرتفعة.

أجرى **الجعفري** (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى معرفة نظام القيم لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، كما يقيسه اختبار البورت وفرنون ولندزي والذي عرّبه (هنا)، ومعرفة العلاقة بينها، والفروق العائدة للجنس والسنة والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (٤٧٨) طالباً وطالبة من جميع كليات الجامعة، وهي تشكّل نسبة ١٠٪ من مجتمع الدراسة، واستخدمت الاستبانة

أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة: أن قيم الطلبة جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أهميتها بالنسبة لحياتهم كما يلي (دينية، واجتماعية، ونظرية، وسياسية، واقتصادية، وجمالية)، ووجود فروق دالة في القيم النظرية والسياسية والاقتصادية لصالح الذكور، ولم تظهر فروق بين الجنسين في القيم الجمالية، وظهرت فروق دالة في القيمة الدينية والاجتماعية لصالح الإناث. أما التخصص فقد كشفت النتائج عن فروق دالة في القيمتين النظرية والاقتصادية لصالح القسم العلمي، وفروق دالة في القيم السياسية، والاجتماعية، والجمالية لصالح القسم الأدبي، ولم تظهر فروق بين التخصصين في القيمة الدينية. أما المستوى الدراسي فقد كشفت النتائج عن فروق دالة في القيم الدينية والسياسية والجمالية لصالح المستوى المبتدئ، والنظرية والاقتصادية لصالح المستوى المتقدم.

أجرى **رشوان وحسن** (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى معرفة منظومة القيم لدى الشباب في ضوء التحدي التكنولوجي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٨) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية في كلية الهندسة، والآداب، والتربية في جامعة أسيوط، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن بُعدَ القيم الدينية جاء في المرتبة الأولى بالنسبة للعينة ككل ومجموعاتها الثلاث، واحتلت القيم الخلقية المرتبة الثانية وفي المرتبة الثالثة جاء بُعدُ القيم الاقتصادية، وحصل بعدُ القيم الثقافية على المرتبة الرابعة، أما القيم الاجتماعية فقد جاءت في المرتبة الخامسة، وجاءت في المرتبة الأخيرة القيم السياسية. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الدرجات المعبرة عن أراء مجموعات العينة الثلاث.

وأجرى **المخزومي** (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تعرف القيم المدّعاة لدى طلبة جامعة الزرقاء الأهلية في ضوء بعض المتغيرات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الزرقاء الأهلية خلال الفصل الثاني ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، في الكليات التالية: (العلوم التربوية، والآداب، والشريعة، والحقوق، والعلوم، والاقتصاد، والعلوم الطبية المساندة)، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة في هذه الكليات (٣٤٤٨) طالباً وطالبة. واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مجالات القيم التربوية المدعاة لدى طلبة جامعة الزرقاء الأهلية جاءت على الترتيب الآتي: مجال القيم الفكرية والعقدية، ومجال القيم الاجتماعية، ومجال القيم الجمالية، ومجال القيم الاقتصادية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة طلبة جامعة الزرقاء الأهلية للقيم التربوية من وجهة نظرهم تعُزى لمتغير الكلية، لصالح كلية الآداب، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيم التربوية لدى طلبة جامعة الزرقاء الأهلية، من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير المستوى الدراسي.

دراسة **محمد** (٢٠٠٥) وهدفت إلى الكشف عن الفرق بين طلاب وطالبات جامعة أم القرى في ترتيب القيم، وتألفت عينة الدراسة من (٧٦٨) طالباً وطالبة، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك اتفاقاً في ترتيب القيم الدينية والاجتماعية والنظرية لدى الطلاب والطالبات.

وقام **الأحمد وزيدان** (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة الاعتقاد النظري لمنظومة القيم الأخلاقية الإسلامية لدى طلبة التربية الأساسية بجامعة الكويت، وكذلك درجة ممارستهم لهذه المنظومة، وبيان الفرق بين مدى اعتقادهم ومدى ممارستهم لهذه القيم، وتألفت عينة الدراسة من (٢٦٥) طالباً وطالبة، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت أبرز نتائج الدراسة أن قيمة احترام دور العبادة جاءت في المرتبة الأولى، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بغرس القيم بصورة عامة والقيم الأخلاقية بصورة خاصة لدى الشباب الجامعي.

أما **عبد الله** (٢٠٠٨) فقد أجرى دراسة هدفت إلى معرفة طبيعة القيم والمستجدات العالمية التي يواجهها الشباب وأثرها على التغير في أنساقهم القيمية، وتألفت عينة الدراسة من (١٩٥) طالباً وطالبة، اختيروا من ثلاث كليات (كلية نظرية، وكلية علمية نظرية، وكلية علمية)، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت أبرز نتائج الدراسة أن القيم جاءت مرتبة تنازلياً كالآتي: القيم الدينية، والخلقية، والاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية، والسياسية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيري الجنس والكلية.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

♦ هناك دراسات تناولت ترتيب النسق القيمي لدى طلبة الجامعات، ومن هذه الدراسات: دراسة البطش والطويل (١٩٩٠)، ودراسة رشوان وحسن (٢٠٠٤)، ودراسة الأحمد وزيدان (٢٠٠٧)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٨). وقد اتفقت نتائج جميع هذه الدراسات في كون القيم الدينية على قمة هرم الأنساق القيمية لدى الطلبة. واتفقت نتائج ثلاثة دراسات في كون القيم الاجتماعية قد احتلت المركز الثاني من حيث اهتمامات الطلبة الجعفري(٢٠٠٢)، ودراسة المخزومي (٢٠٠٤)، ودراسة محمد (٢٠٠٥). واتفقت نتائج دراستين في كون القيم الخلقية قد احتلت المركز الثاني من حيث اهتمامات الطلبة، ومن هذه الدراسات: دراسة رشوان وحسن (٢٠٠٤)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٨). أما بقية القيم فقد جاءت نتائج الدراسات متفاوتة فيها.

♦ هناك دراسات تناولت أثر متغير نوع الكلية (إنسانية، علمية) على ترتيب النسق القيمي لدى الطلبة، ومن هذه الدراسات: دراسة إسماعيل (٢٠٠٢)، ودراسة الجعفري (٢٠٠٢) ودراسة المخزومي (٢٠٠٤)، ودراسة رشوان وحسن (٢٠٠٤)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٨). وقد أظهرت نتائج دراسة إسماعيل، ورشوان وحسن، وعبد الله، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ترتيب النسق القيمي لدى الطلبة تبعاً لمتغير نوع الكلية. بينما أظهرت نتائج دراسة المخزومي (٢٠٠٤) وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة الطلبة للأنساق القيمية تبعاً لمتغير نوع الكلية. أما نتائج دراسة الجعفري (٢٠٠٤) فقد أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في القيمتين النظرية والاقتصادية لصالح طلبة القسم العلمي، ووجود فروق في القيم السياسية، والاجتماعية، والجمالية لصالح طلبة القسم الأدبي، وعدم وجود فروق بين الطلبة في القيم الدينية.

♦ هناك دراسات تناولت أثر متغير المستوى الدراسي على ترتيب النسق القيمي لدى الطلبة، ومن هذه الدراسات: دراسة (Womack, 1981)، ودراسة خليفة (١٩٨٩)، ودراسة إسماعيل (٢٠٠٢)، ودراسة المخزومي (٢٠٠٤)، وقد أظهرت نتائج دراستي إسماعيل والمخزومي، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة الأنساق القيمية لدى الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي. بينما أظهرت نتائج دراسة خليفة (١٩٨٩) أن نسق القيم لدى طلبة السنة الأولى ينتظم حول التوجه نحو الاستقلال، والإنجاز، وإقامة علاقات مع الآخرين. أما طلبة السنة الرابعة فإن النسق القيمي لديهم ينتظم حول التوجه الأخلاقي والديني، والإنجاز، والتوجه المادي الاجتماعي. أما نتائج دراسة (Womack, 1981)، فقد أظهرت أنه كلما تقدم الطلبة في السن والمرحلة الأكاديمية، كلما زادت نسبة القيم نحو الذات ونحو المؤسسات الدينية.

♦ وتناولت بعض الدراسات أثر متغير الجنس في قيم الطلبة، ومن هذه الدراسات: دراسة البطش والطويل (١٩٩٠) التي أشارت نتائجها إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس على متوسط الرتب التي احتلتها سبع عشرة قيمة وسيلية، وإحدى عشرة قيمة غائية. بينما أشارت نتائج دراسة عبد الله (٢٠٠٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الأدب التربوي الوارد في الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة الحالية، وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها تناولت بالدراسة أربعة متغيرات، وكذلك كونها تناولت بعض الجامعات الحكومية والخاصة

التي لم تحظ بدراسة من هذا النوع، ومما يميز هذه الدراسة تناولها لبيئات متنوعة، حيث إن بعض هذه الجامعات تتواجد في بيئات حضرية، وبعضها في بيئات قروية، وبعضها الآخر في بيئة البادية، وكذلك جاءت هذه الدراسة للتناقض الذي ظهر في نتائج الدراسات السابقة، فيما يتعلق بأثر بعض المتغيرات في النسق القيمي للطلبة.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، والأداة المستخدمة لجمع البيانات، والتحقق من صدقها وثباتها، وتناول أيضاً وصفاً لإجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي اُستخدمت لتحليل بيانات الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

منهج الدراسة:

اُستخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، «ويعتمد هذا المنهج على وصف الظواهر وجمع المعلومات وتحليلها وتفسير البيانات الخاصة بها، بهدف الوصول الى ما ينبغي أن تكون عليه الظواهر التي تتناولها الدراسة، وذلك في ضوء معايير وقيم معينة» (جابر وكاظم، ١٩٩٦: ١٣٤).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الأولى والرابعة في جامعة آل البيت (حكومية)، وجامعة الطفيلة التقنية (حكومية)، وجامعة الحسين بن طلال (حكومية)، وجامعة البلقاء التطبيقية (حكومية)، وجامعة عمان العربية (خاصة)، وكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن (هيئة الأمم المتحدة)، والبالغ عددهم (١١٨٠٣) طالباً وطالبة، منهم (٥٦٥٣) طالباً، و(٦١٥٠) طالبة في العام ٢٠٠٩/٢٠١٠ (حسب إحصاءات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٩/ ٢٠١٠).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١١٢٨) طالباً وطالبة، يشكلون ما نسبته (٩,٥٪) من مجتمع الدراسة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، والجدول (١) يبين توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (١)

يبين توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة ٪
الجنس	ذكر	٤٧١	٤١,٨
	انثى	٦٥٧	٥٨,٢
نوع الكلية	انسانية	٤٥٨	٤٠,٦
	علمية	٦٧٠	٥٩,٤
المستوى الدراسي	سنة أولى	٦٤٩	٥٧,٥
	سنة رابعة	٤٧٩	٤٢,٥
المعدل التراكمي	ممتاز	١١٩	١٠,٥
	جيد جداً	٣٠٩	٢٧,٤
	جيد	٤٢٣	٣٧,٥
	مقبول	٢٧٧	٢٤,٦

أداة الدراسة:

أعدت أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، واستعين بدراسة البطش والطويل (١٩٨٦)، ودراسة خليفة (١٩٨٩)، ودراسة عبدالله (٢٠٠٨)، وقد تألفت استبانة الدراسة من قسمين، اشتمل القسم الأول على معلومات عامة تتعلق بأفراد العينة من حيث متغيرات الدراسة: الجنس، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، أما القسم الثاني من الاستبانة فيتعلق بفقرات الاستبانة، وقد تألفت الاستبانة في صورتها الأولية من (٦٢) فقرة.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة، اعتمد صدق المحتوى، إذ عُرضت الأداة بصورتها الأولية على عشرة من المحكمين من ذوي الاختصاص في أصول التربية وعلم الاجتماع، وعلم النفس التربوي في جامعة عمان العربية، وكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الانروا، للتأكد من مدى ملاءمة الفقرات للمجالات التي تنضوي ضمنها، والصياغة اللغوية للفقرات، وترك المجال للمحكمين للحذف أو الإضافة، واُعتمد المعيار (٨٠٪) فأكثر للإبقاء على الفقرة. وقد أُخذ بملاحظات المحكمين، وأصبحت الاستبانة تتألف في صورتها النهائية من (٥٤) فقرة، موزعة على خمسة مجالات.

ثبات الأداة:

تأكد الباحثون من ثبات الأداة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re- test)، وذلك بتطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، بفاصل زمني مدته أسبوعان، واُستخرج معامل ارتباط بيرسون للمجالات، وقد بلغ (٨٠٪)، كما تحقَّقوا من درجة الاتساق الداخلي لمجالات الأداة باستخدام معامل كرونباخ ألفا. حيث بلغ (٨٦٪).

متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

١. المتغيرات المستقلة: اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة الآتية:

أ. الجنس، وله فئتان: ذكر، أنثى.

ب. نوع الكلية، ولها مستويان: إنسانية، علمية.

ت. مستوى الدراسة، ولها مستويان: السنة الأولى، السنة الرابعة.

ث. المعدل التراكمي، وله أربعة مستويات: ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول.

٢. المتغيرات التابعة: الأنساق القيمية لدى طلبة الجامعات الأردنية.

إجراءات الدراسة:

قام الباحثون بالإجراءات الآتية:

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من طلبة جامعة آل البيت، وجامعة الطفيلة التقنية، وجامعة الحسين بن طلال، وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة عمان العربية، وكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية.

- إعداد أداة الدراسة، وتألفت في صورتها الأولية من (٦٢) فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، واتخذت صورتها النهائية، وأصبحت تتألف من (٥٤) فقرة.

- تم الحصول على الموافقة الرسمية من الجهات ذات العلاقة، لتوزيع استبانة الدراسة، ووُزعت الاستبانة على عينة الدراسة، وطلب منهم الإجابة عن كل فقرة وفق مقياس ليكرت

الخماسي، وتحديدها بخمسة مستويات على النحو الآتي: بدرجة كبيرة جداً وتعطى (٥) درجات، بدرجة كبيرة وتعطى (٤) درجات، بدرجة متوسطة وتعطى (٣) درجات، وبدرجة قليلة وتعطى (٢) درجة، وبدرجة قليلة جداً وتعطى (١) درجة.

- بعد استعادة الاستبانات، فُرِّغت القيم وأدخلت في الحاسوب لمعالجتها، وحللت إحصائياً باستخدام برنامج SPSS.

- وقد اُستخدم تدريج ليكرت الخماسي مقسوماً الى ثلاث مستويات (Greenan, Ja-wan & Munn, 1992)، ولتحديد خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) حُسب المدى كالآتي: ٥-١ =٤/٣= ١,٣٣، واستناداً إلى ذلك فإن قيم المتوسطات الحسابية التي وصلت اليها الدراسة، تعتمد على معيار مقسم إلى ثلاث فئات متساوية: بدرجة تمثّل قليلة (٢,٣٣ أقل). بدرجة تمثّل متوسطة (٢,٣٤- ٣,٦٧). بدرجة تمثّل كبيرة (٣,٦٨ فأكثر).

الأساليب الإحصائية:

لغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- استخدام اختبار (ت) الإحصائي.
- استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي.
- استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ السؤال الأول: الذي نصه: **ما درجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية للأنساق القيمية في ضوء التحدي التكنولوجي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة تمثل أفراد العينة للأنساق القيمية لمجالات الدراسة مجتمعة، ولكل مجال من مجالات الدراسة، والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة تمثّل أفراد العينة للأنساق القيمية من وجهة نظرهم (مرتبة تنازلياً)

المجالات	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة تمثل القيم
مجال القيم الدينية	١١	٤,٣٦	٠,٤٦٢	١	كبيرة
مجال القيم السياسية	١٠	٣,٩٢	٠,٥٦٦	٢	كبيرة
مجال القيم العملية	١٠	٣,٩١	٠,٥٧٠	٣	كبيرة
مجال القيم الاجتماعية	١٣	٣,٦٤	٠,٦٦٠	٤	متوسطة
مجال القيم الاقتصادية	١٠	٣,٥٣	٠,٥٧٤	٥	متوسطة
الكلي	٥٤	٣,٨٧	٠,٣٩٨		كبيرة

يتبين من الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي لدرجة تمثّل أفراد العينة للأنساق القيمية، من وجهة نظر الطلبة، قد تراوح ما بين (٤,٣٦– ٣,٥٣)، وأن المتوسط الحسابي لدرجة تمثلهم على مجالات الدراسة ككل، قد بلغ (٣,٨٧)، وبانحراف معياري مقداره (٠,٣٩٨)، وهذا يعني أن درجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية للأنساق القيمية ككل، جاءت بدرجة كبيرة.

وقد جاء مجال القيم الدينية بالرتبة الأولى من وجهة نظرهم، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تمثلهم للقيم الدينية (٤,٣٦)، وهذا يعني أن درجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية للقيم الدينية، جاءت بدرجة كبيرة. وقد يعزى ذلك إلى وعي أفراد العينة بأهمية الدين والمفاهيم الدينية كمصدر أساسي في ضبط سلوكهم وتفاعلهم بوعي مع التحديات التكنولوجية من حيث تبني نواتجها الإيجابية التي لا تتعارض مع الدين، وتهميش جوانبها السلبية، من منطلق أن القيم الدينية تقاوم التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي يعتقد أفراد العينة أنها تلامس قيمهم الدينية، بمعنى أن أي تغيير اجتماعي أو ثقافي جاء نتيجة العولمة سيواجه بالمعارضة الشديدة، وسيدفع الأفراد الى التمسك بالقيم الدينية بشكل يستطيعون من خلاله مقاومة المستجدات السلبية الجديدة. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات: دراسة البطش والطويل (١٩٩٠)، ودراسة رشوان وحسن (٢٠٠٤)، ودراسة الجعفري (٢٠٠٤)، ودراسة الأحمد وزيدان (٢٠٠٧)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٨)، في كون القيم الدينية قد جاءت على قمة هرم الأنساق القيمية لدى الطلبة.

وجاء مجال القيم السياسية في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٢) وبدرجة تمثّل كبيرة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. وقد يُعزى ذلك لما أصاب المجتمع

الأردني من تحول ديمقراطي، وما رافق ذلك من إطلاق للحريات العامة، وما حققته المرأة (نصف المجتمع) من حقوق كانت محظورة عليها في عهود سابقة، وما تقوم به وسائل الإعلام ومؤسسات المجتمع من توعية فكرية في هذا الجانب، ولأن المفاهيم الواردة في مجال القيم السياسية تتفق وطبيعة الإنسان من حيث إن الأفراد يتفقون على نبذ التعصب الحزبي، ويؤمنون بحرية الإنسان وكرامته، ويحبذون النظام الديمقراطي. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي تناولت القيم السياسية، ومن هذه الدراسات: دراسة الجعفري (٢٠٠٤)، ودراسة رشوان وحسن (٢٠٠٤)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٨)، والتي أظهرت نتائجها أن درجة تمثّل القيم السياسية لدى الطلبة قد جاءت في مراكز متأخرة في هرم الأنساق القيمة لدى الطلبة. ويعود هذا الاختلاف في النتائج إلى تباين المناخات السياسية والفكرية في البيئات التي أجريت فيها هذه الدراسات.

وجاء مجال القيم العملية في الرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩١) وبدرجة تمثّل كبيرة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. وقد يعزى ذلك لكون مكونات القيم العملية مرتبطة ارتباطاً كبيراً بالقيم الدينية، ولأن أفراد العينة يرون أن انجازهم للأعمال المطلوبة منهم، واهتمامهم بالوقت، وسعيهم نحو الإبداع، وإتقان العمل، وتقدير قيمة العمل اليدوي، جميع ما سبق يحقق لهم رضا عن الذات، على اعتبار أن ذلك يرتبط بالقيم الدينية.

وجاء مجال القيم الاجتماعية في الرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦٤)، وبدرجة تمثّل متوسطة، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. وقد يعزى ذلك لكون أفراد العينة يرون في ضوء خبراتهم لمعطيات الواقع أن تمسكهم بالمثل الاجتماعية من عادات وتقاليد، لا يمكنهم من التعايش والتوافق مع ما أصاب العالم العربي من تحولات أصابت جميع مجالات الحياة، نتيجة لما أفرزته ظاهرة العولمة من تأثيرات، حيث إن تأثير العولمة كان مؤثراً بدرجة كبيرة في الجوانب المادية والاجتماعية، وانعكس ذلك على قيم الشباب، بحيث أصبحوا يرون أن عدم الالتزام بالعادات والتقاليد هو الوسيلة التي تمكنهم من المحافظة على بقائهم وإشباع حاجاتهم التي عجز المجتمع بقيمه وعاداته القديمة عن إشباعها، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن ما نتج عن العولمة من تأثيرات اجتماعية سلبية أدت إلى إضعاف المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب تجاه الأسرة والمجتمع، وانهيار بعض القيم الاجتماعية، وضعف قدرة الأسرة على الاستمرار كمرجعية قيمية وأخلاقية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة رشوان وحسن (٢٠٠٤)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٨)، والتي اتفقت نتائجها على كون القيم الاجتماعية قد جاءت في مراكز متأخرة في هرم الأنساق القيمية لدى الطلبة. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات: الجعفري (٢٠٠٤)، والمخزومي (٢٠٠٤)، ومحمد (٢٠٠٥)، والتي أظهرت نتائجها أن درجة تمثّل

القيم الاجتماعية لدى الطلبة قد جاءت في المركز الثاني في هرم الأنساق القيمية لدى الطلبة. ويعود هذا الاختلاف في نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، كون المجتمع الأردني قد أقبل على ما أفرزته العولمة الاجتماعية من مفاهيم اجتماعية تتناقض بشكل كبير مع المنظومة القيمية الاجتماعية الموجودة في المجتمع، بشكل يفوق كثير من الأقطار العربية.

وجاء مجال القيم الاقتصادية في الرتبة الأخيرة في هرم الأنساق القيمية لدى الطلبة، وبدرجة تمثل متوسطة، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تمثّل القيم الاقتصادية لدى الطلبة (٣,٥٣) بدرجة تمثّل متوسطة. وقد يعزى ذلك لأن ما شهده العالم من تحديات تكنولوجية قد أثّرت على المنظومة الاقتصادية في العالم، وما نتج عن العولمة الاقتصادية من مفاهيم تركزت حول نشر وتعميق الثقافة الاستهلاكية لدى الشباب. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات: دراسة خليفة (١٩٨٩)، ودراسة إسماعيل (٢٠٠٢)، ودراسة المخزومي (٢٠٠٤)، ودراسة الجعفري (٢٠٠٤)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات: أن القيم الاقتصادية قد احتلت المراكز الأخيرة في هرم الأنساق القيمية لدى الطلبة. واختلفت نتائج هذه الدراسات مع نتائج دراسة رشوان وحسن (٢٠٠٤)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٨)، وقد أشارت نتائج هاتين الدراستين إلى أن القيم الاقتصادية قد احتلت مراكز متوسطة في هرم الأنساق القيمية لدى الطلبة.

أما استجابات أفراد العينة على فقرات كل من مجالات الدراسة، فالجداول (٣)، (٤)، (٥)، (٦)، (٧) تبين ذلك:

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجال الدراسة الأول (القيم الدينية)، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التمثل
٢٥	أشعر بحاجتي إلى خالقي في تسيير أموري	٤,٧٦	٠,٦٣٠	١	كبيرة
٣٠	أبدي اعتزازي بديني	٤,٦٩	٠,٥٩٩	٢	كبيرة
٢٧	أؤمن بأن الرضا بالقضاء والقدر يولد لدي الاستقرار النفسي	٤,٦٤	٠,٦٥٩	٣	كبيرة
٣٤	أحترم زميلي الذي يؤدي الشعائر الدينية	٤,٦٣	٠,٦٥٦	٤	كبيرة
٢٦	استشعر رقابة الله عز وجل لي في كل الأوقات	٤,٥٢	٠,٧٥٩	٥	كبيرة
٣٣	أحافظ على نظافة دور العبادة التي ارتادها	٤,٥٠	٠,٧٦١	٦	كبيرة
٢٤	احترم الأديان المختلفة ولا أتعرض لأي منها بالإساءة	٤,٤٧	٠,٨٢٧	٧	كبيرة
٣٢	التزم بقيم ديني	٤,١٦	٠,٨٨٣	٨	كبيرة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التمثل
٢٨	أحافظ على أداء الشعائر الدينية	٤,٠٩	٠,٩٧٤	٩	كبيرة
٣١	أستطيع أن أحل معظم المشاكل التي تواجهني بالرجوع إلى ديني	٤,٠٦	٠,٨٩٦	١٠	كبيرة
٢٩	أساهم في خدمة دور العبادة	٣,٤٩	١,١٣٤	١١	متوسطة
	الكلي	٤,٣٦	٠,٤٦٢		كبيرة

يتبين من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لدرجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية على مجال القيم الدينية ككل قد بلغ (٤,٣٦)، وبانحراف معياري مقداره (٠,٤٦٢)، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. أي بدرجة تمثّل كبيرة، وقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة تمثل أفراد العينة على فقرات هذا المجال ما بين (٤,٧٦– ٣,٤٩). وقد حصلت الفقرات الآتية على درجة تمثل كبيرة لدى أفراد العينة (مرتبة تنازلياً): رقم الفقرة: (٢٥)، (٣٠)، (٢٧)، (٣٤)، (٢٦)، (٣٣)، (٢٤)، (٣٢)، (٢٨)، (٣١). وجاءت الفقرة (٢٩) والتي تنص على: أساهم في خدمة دور العبادة بدرجة تمثل متوسطة لدى أفراد العينة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تمثل أفراد العينة على هذه الفقرة (٣,٤٩)، وبانحراف معياري مقداره (١,١٣٤).

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات المجال التالي (القيم السياسية)، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التمثل
٣٥	أقدر حرية الإنسان وكرامته	٤,٦٠	٠,٦٥١	١	كبيرة
٣٨	أحترم علم بلادي أينما وجد	٤,٥٧	٠,٧٨١	٢	كبيرة
٣٧	أحترم دستور بلادي واحرص على الالتزام به	٤,٣٦	٠,٨٦٦	٣	كبيرة
٤١	أحترم الرأي والرأي الآخر	٤,٢٩	٠,٨٤٤	٤	كبيرة
٣٦	أقدر النظام الديمقراطي وأدعو إلى تطبيقه	٤,٢٢	٠,٩٣٥	٥	كبيرة
٣٩	أنبذ التعصب الحزبي	٤,٢١	١,٠٦٧	٦	كبيرة
٤٢	أؤمن بحق المرأة في المشاركة في الانتخابات النيابية	٣,٧٧	١,٣٣٣	٧	كبيرة
٤٤	اشارك في الانتخابات النيابية	٣,٤١	١,٤٢٥	٨	متوسطة
٤٣	أؤمن بحق المرأة في تولي المناصب القيادية	٣,٣٦	١,٤٧٤	٩	متوسطة
٤٠	أحبذ الانضمام للأحزاب السياسية الموجودة في بلدي	٢,٣٢	١,٣١٣	١٠	قليلة
	الكلي	٣,٩٢	٠,٥٦٦		كبيرة

يتبين من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لدرجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية على مجال القيم السياسية ككل (٣,٩٢)، وبانحراف معياري مقداره (٠,٥٦٦) من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. أي بدرجة تمثّل كبيرة، وقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة تمثل أفراد العينة على فقرات هذا المجال ما بين (٤,٦٠ – ٢,٣٢). وقد حصلت الفقرات الآتية على درجة تمثل كبيرة لدى أفراد العينة (مرتبة تنازلياً): رقم الفقرة: (٣٥)، (٣٨)، (٣٧)، (٤١)، ٣٦)، (٣٩)، (٤٢). وجاءت الفقرتين الآتيتين بدرجة تمثل متوسطة لدى أفراد العينة، رقم الفقرة: (٤٤)، (٤٣). وجاءت الفقرة رقم (٤٠) التي تنص على: «أحبذ الانضمام للأحزاب السياسية الموجودة في بلدي»، بدرجة تمثل قليلة لدى أفراد العينة. ويعزى ذلك لكون الخبرات والتجارب المجتمعية للحياة الحزبية في فترات سابقة كانت مبنية على عدم الثقة وعدم توافر الأمن والحماية للأفراد، وقد استمر هذا الأثر في نفوس الشباب، ويعزى ذلك أيضا لكون الطلبة لا يشعرون بجدوى الأحزاب السياسية القائمة، أو أن الخطاب السياسي لهذه الأحزاب غير قادر على جذب عنصر الشباب.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات المجال الثالث (القيم العملية)، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التمثل
٤٥	أسعى نحو الإبداع في عملي	٤,٤٣	٠,٧٨٨	١	كبيرة
٤٦	أعمل على إنجاز الأعمال التي أكلف بها	٤,٢٣	٠,٧٩٦	٢	كبيرة
٥٣	أتعاون مع أسرتي في قضاء حاجاتها	٤,٢٢	٠,٩٤٧	٣	كبيرة
٥٢	أحترم أصحاب جميع المهن اليدوية	٤,١٧	٠,٩٢٦	٤	كبيرة
٤٧	أقدرة قيمة الوقت في حياة الإنسان	٤,٠٦	٠,٩٨٤	٥	كبيرة
٤٨	أحافظ على المواعيد	٤,٠٢	١,٠٧٤	٦	كبيرة
٥١	أقدر قيمة العمل اليدوي	٣,٨٦	١,٠٦٥	٧	كبيرة
٥٠	أظهر إعجابي بعمال بلدي	٣,٧٦	١,٠٤٦	٨	كبيرة
٤٩	أحرص على ممارسة الرياضة	٣,٢٢	١,٢٥٨	٩	متوسطة
٥٤	أقدم خدمات تطوعية للمجتمع المحلي	٣,١٣	١,٢٤٦	١٠	متوسطة
الكلي		٣,٩١	٠,٥٧٠		كبيرة

يتبين من الجدول (٥): أن المتوسط الحسابي لدرجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية على مجال القيم العملية ككل قد بلغ (٣,٩١)، وبانحراف معياري مقداره (٠,٥٧٠)، من

وجهة نظر الطلبة أنفسهم. أي بدرجة تمثّل كبيرة. وقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة تمثل أفراد العينة على فقرات هذا المجال ما بين (٤,٤٣– ٣,١٣). وقد حصلت الفقرات الآتية على درجة تمثل كبيرة لدى أفراد العينة (مرتبة تنازلياً). رقم الفقرة: (٤٥)، (٤٦)، (٥٣)، (٥٢)، (٤٧)، (٤٨)، (٥١)، (٥٠). وجاءت الفقرتين الآتيتين بدرجة تمثل متوسطة لدى أفراد العينة: رقم الفقرة: (٤٩)، (٥٠).

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال الدراسة الرابع (القيم الاجتماعية) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التمثل
١٠	أقدم المساعدة لكبار السن دون تردد	٤,١٩	٠,٩٨٢	١	كبيرة
١٣	أؤيد طاعة الأحفاد لأجدادهم	٤,١١	١,٠١١	٢	كبيرة
٥	أحرص على مشاركة العائلة في أتراحها	٤,٠٦	١,١٣٦	٣	كبيرة
٤	أحرص على مشاركة العائلة في مناسبات الأفراح	٣,٩٥	١,٢٠١	٤	كبيرة
٦	استمتع بسماع القصص التي تتحدث عن كرم الأجداد	٣,٦٥	١,٢٨٨	٥	متوسطة
٢	أحرص على حضور المناسبات العائلية	٣,٥٧	١,٢١٠	٦	متوسطة
٨	أفضل قضاء العطلة في استخدام الانترنت بدلاً من زيارة العائلة	٣,٥٥	١,٢٨١	٧	متوسطة
٧	أفضل قضاء العطلة بعيداً عن الأهل	٣,٥٢	١,٣٤٥	٨	متوسطة
١	أفضل مشاهدة التلفاز على زيارة الأهل	٣,٤٧	١,٣٤٢	٩	متوسطة
١٢	استمتع بسماع القصص التي تتحدث عن العادات العربية القديمة	٣,٤٦	١,٢٩٨	١٠	متوسطة
١١	أتطوع في بعض الأعمال الخيرية	٣,٤٥	١,١٤٥	١١	متوسطة
٣	أفضل حضور المسلسل التلفزيوني المفضل لدي على القيام بزيارة	٣,٢٢	١,٣٢٠	١٢	متوسطة
٩	ألجأ إلى أقراني لمساعدتي في حل مشاكلي بدلاً من مساعدة الأهل	٣,١٥	١,٢٥٣	١٣	متوسطة
	الكلي	٣,٦٤	٠,٦٦٠		متوسطة

يتبين من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لدرجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية على مجال القيم الاجتماعية ككل، قد بلغ (٣,٦٤)، وبانحراف معياري مقداره (٠,٦٦٠)، من وجهة نظر الطلبة، أي بدرجة تمثّل متوسطة. وقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة تمثل أفراد العينة على فقرات هذا المجال ما بين (٤,١٩– ٣,١٥)، وقد حصلت الفقرات الآتية على درجة تمثل كبيرة لدى أفراد العينة (مرتبة تنازلياً): رقم الفقرة (١٠)، (١٣)، (٥)، (٤). وقد جاءت الفقرات الآتية بدرجة تمثل متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة (مرتبة تنازلياً): (٦)، (٢)، (٨)، (٧)، (١)، (١٢)، (١١)، (٣)، (٩).

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات المجال الخامس (القيم الاقتصادية) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التمثل
١٧	أعارض الاستغلال والاحتقار	٤,٤٠	١,٠٤٧	١	كبيرة
٢٣	أؤيد ترشيد الاستهلاك	٤,٠٥	١,٠٢١	٢	كبيرة
٢١	أحافظ على الممتلكات العامة الوطنية	٣,٩٩	٠,٩٩٧	٣	كبيرة
١٥	أدعو إلى الترشيد في استخدام الموارد المحلية	٣,٥٩	١,٠٨٣	٤	متوسطة
١٤	أشجع المنتوجات الوطنية وأشتريها	٣,٤٨	١,١٦٦	٥	متوسطة
١٩	أؤيد مقولة الاقتصاد في النفقة صدقة	٣,٤٧	١,٠٩٠	٦	متوسطة
١٦	أتحدث بإيجابية عن المنتوجات الوطنية	٣,٣٥	١,١٥٢	٧	متوسطة
٢٠	أؤيد مقولة أصرف ما في الجيب يأتي ما في الغيب	٣,٠٢	١,٣٤٩	٨	متوسطة
٢٢	أفضل شراء الملابس الأجنبية على الملابس الوطنية	٣,٠١	١,٢٦٧	٩	متوسطة
١٨	عند شراء ملابس ابحث عن الماركات العالمية	٢,٩٦	١,٢١٥	١٠	متوسطة
	الكلي	٣,٥٣	٠,٥٧٤		متوسطة

يتبين من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لدرجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية لمجال القيم الاقتصادية قد بلغ (٣,٥٣)، وبانحراف معياري مقداره (٠,٥٧٤) من وجهة نظر الطلبة، أي بدرجة تمثّل متوسطة. وقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة تمثل أفراد العينة على فقرات هذا المجال ما بين (٤,٤٠– ٢,٩٦). وقد حصلت الفقرات الآتية على درجة تمثل كبيرة لدى أفراد العينة (مرتبة تنازلياً): رقم الفقرة: (١٧)، (٢٣)، (٢١). وقد حصلت الفقرات الآتية وعلى درجة تمثل متوسطة لدى أفراد العينة (مرتبة تنازلياً): رقم الفقرة: (١٥)، (١٤)، (١٩)، (١٦)، (٢٠)، (٢٢)، (١٨).

◄ السؤال الثاني: الذي نصه: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) في درجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية للأنساق القيمية، تبعاً لمتغير الجنس؟**

للإجابة عن السؤال الثاني، اُستخدم اختبار (ت) الإحصائي لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (٨) يبين ذلك.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) الاحصائي لمعرفة الفروق
بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

المجالات	المتغيرات الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
القيم الاجتماعية	ذكر أنثى	٤٧١ ٦٥٧	٣,٦١٨ ٣,٦٦٧	٠,٦٧٢١ ٠,٦٥١٥	– ١,٢٣٠	٠,٢١٩
القيم الاقتصادية	ذكر أنثى	٤٧١ ٦٥٧	٣,٥٢٧ ٣,٥٣٩	٠,٥٩٢٣ ٠,٥٦١٢	– ٠,٣٢٢	٠,٧٤٨
القيم الدينية	ذكر أنثى	٤٧١ ٦٥٧	٤,٣٢٠ ٤,٤٠٣	٠,٤٩٤٣ ٠,٤٣٤٩	– ٢,٩١١	٠,٠٠٤*
القيم السياسية	ذكر أنثى	٤٧١ ٦٥٧	٣,٨٧٣ ٣,٩٥٢	٠,٥٧٩٦ ٠,٥٥٥١	– ٢,٣٠٧	٠,٠٢١
القيم العملية	ذكر أنثى	٤٧١ ٦٥٧	٣,٩٤٧ ٣,٨٨٧	٠,٦٠٤٨ ٠,٥٤٤٤	١,٦٩٧	٠,٠٩٠
الكلي	ذكر أنثى	٤٧١ ٦٥٧	٣,٨٥٧ ٣,٨٨٩	٠,٤٢١١ ٠,٣٨١٤	– ١,٣٤٨	٠,١٧٨

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية للقيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية، والقيم العملية، والدرجة الكلية للأداة، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، تبعاً لمتغير الجنس. حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة على المجالات السابقة (بالترتيب): (– ١,٢٣٠)، (٠,٣٢٢)، (١,٦٩٧)، (– ١,٣٤٨)، وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥). وقد يعزى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس، لطبيعة التنشئة الأسرية والاجتماعية التي يتعرض لها الذكور والإناث، وارتباط القيم الاجتماعية بالقيم الدينية إلى حد كبير، وكذلك فإن قوة تأثير المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع تعمل كموجهات لسلوكات الذكور والإناث، وهي في غالبها تتفق مع القيم الدينية، ومع أن متوسط استجابات الإناث على درجة تمثلهن للقيم الاجتماعية جاءت أعلى من متوسط استجابات الذكور، إلاّ أن هذه الفروق غير دالة إحصائياً.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبد الله (٢٠٠٨)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في القيم الاجتماعية لدى الطلبة تبعاً لمتغير

الجنس. واختلفت مع نتائج دراسة الجعفري (٢٠٠٤)، التي أظهرت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في القيم الاجتماعية لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، وقد يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف البيئات التي أجريت فيها هذه الدراسة، مما ترتب عليه اختلاف في درجة تمثّل أفراد العينات للقيم الاجتماعية. وقد يعزى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم الاقتصادية تبعاً لمتغير الجنس، كون الطلاب والطالبات قد تأثروا ويتأثرون على على حد سواء بما نجم من آثار نتيجة ظاهرة العولمة وما رافقها من مستحدثات تقنية وبشكل خاص في ما يتعلق بالجوانب الاقتصادية، وما تحمله من مفاهيم تتعلق بالثقافة الاستهلاكية، والرغبة في الثراء السريع، وعدم التقيد ببعض المفاهيم التي عاش عليها الآباء والأجداد، والتي تنبثق من القيم الدينية، مثل: الاقتصاد في النفقة صدقة، والترشيد في الاستهلاك. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة رشوان وحسن (٢٠٠٤)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٨) التي أظهرت نتائجهما إلى عدم وجود فروق في القيم الاقتصادية لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، واختلفت مع نتائج دراسة اسماعيل (٢٠٠٢)، ودراسة الجعفري (٢٠٠٤) اللتين أظهرت نتائجهما وجود فروق في القيم الاقتصادية لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الذكور.

وقد يعزى عدم وجود فروق في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم العملية تبعاً لمتغير الجنس، كون الطلاب والطالبات، قد تلقوا تربية منذ الصغر تتعلق بتعزيز المفاهيم التي لها مساس مباشر بالقيم العملية، وتابعت المؤسسة التربوية، ومؤسسات الإعلام التركيز على هذه المفاهيم، مما جعل مفاهيم القيم العملية قريبة من النفس الإنسانية كونها مرتبطة بالقيم الدينية.

وأظهرت النتائج الواردة، في الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم الدينية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (- ٢,٩١١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)، وكانت الفروق لصالح الإناث. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة التربية الأسرية والتنشئة الاجتماعية، حيث حرصت الأسرة على التزام الأبناء بالجوانب الخلقية والدينية، وأن أثر هذه التنشئة يستمر لدى الذكور والإناث، ولكن استمرار هذه القيم لدى الإناث يبقى واضحاً أكثر من الذكور، من منطلق أن المعايير الاجتماعية تكون ضابطة لسلوك الإناث أكثر من سلوك الذكور. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجعفري (٢٠٠٤)

التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في القيم لدى الطلبة، تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث. واختلفت مع نتائج دراسة عبد الله (٢٠٠٨) التي أظهرت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيم الدينية لدى الطلبة، تبعاً لمتغير الجنس. وقد يعود هذا الاختلاف في النتائج إلى اختلاف أنماط التنشئة الأسرية والاجتماعية والثقافية والفكرية التي يتعرض لها الذكور والإناث في البيئات المختلفة.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم السياسية، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (– ٢,٣٠٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)، وكانت الفروق لصالح الإناث. وقد يعزى ذلك إلى ما أصاب دور الإناث من تغير في جميع مجالات الحياة، وما أتيح لهن من حق الترشيح والانتخاب، لذا نجد أن الإناث يتطلعن إلى التمسك بالمفاهيم التي تتعلق بالقيم السياسية، أكثر من الرجال، وذلك تعويضاً عن فترات الحرمان التي كانت تحظر على الإناث المساهمة في المجال السياسي بمعنى أن الإناث يحاولن إثبات وجودهن ودورهن في المجال السياسي، حتى ولو كان إثبات ذلك الدور نظرياً. وكان لدور وسائل الإعلام وما تقوم به من إظهار لدور المرأة الفاعل في مجالات الحياة المختلفة، قد عزز لدى المرأة شعوراً بحقها في مجاراة الرجل والتفوق عليه في بعض المجالات، وبشكل خاص المجال السياسي الذي كان من المجالات المحظورة عليها في عهد سابق.

وقد اختلفت هذه الدراسة مع نتائج دراسة رشوان وحسن (٢٠٠٤)، دراسة الجعفري (٢٠٠٤)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٨) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة في القيم السياسية تبعاً لمتغير الجنس، وقد يعزى هذا الاختلاف في نتائج هذه الدراسات إلى نوعية الأنظمة السياسية السائدة في هذه الأقطار، وكذلك إلى سقف الحريات المتاح للأفراد، ومدى الحرية التي تتمتع بها النساء، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى الحقوق والواجبات التي تتعلق بالمرأة في كل قطر من الأقطار التي أجريت فيها هذه الدراسات.

◄ السؤال الثالث: الذي نصه: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) في درجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية للأنساق القيمية، تبعاً لمتغير الكلية؟**

للإجابة عن السؤال الثالث، اُستخدم اختبار (ت) الإحصائي لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الكلية (إنسانية، علمية) والجدول (٩) يبين ذلك:

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) الإحصائي للفروق
بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الكلية

المجالات	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
القيم الاجتماعية	إنسانية علمية	٤٥٨ ٦٧٠	٣,٥٢٣ ٣,٧٣٠	٠,٦٤٢٩ ٠,٦٥٩٤	– ٥,٢١٩	٠,٠٠٠*
القيم الاقتصادية	إنسانية علمية	٤٥٨ ٦٧٠	٣,٤٣١ ٣,٦٠٤	٠,٥٨٤٢ ٠,٥٥٦٧	– ٥,٠٣٩	٠,٠٠٠*
القيم الدينية	إنسانية علمية	٤٥٨ ٦٧٠	٤,٢٩٨ ٤,٤١٦	٠,٤٨٣٥ ٠,٤٤١١	– ٤,٢٣٨	٠,٠٠٠*
القيم السياسية	إنسانية علمية	٤٥٨ ٦٧٠	٣,٨٩١ ٣,٩٣٨	٠,٥٧٠٥ ٠,٥٦٣٦	١,٣٤٤	٠,١٧٩
القيم العملية	إنسانية علمية	٤٥٨ ٦٧٠	٣,٨٦٩ ٣,٩٤١	٠,٥٥٧٣ ٠,٥٧٨٦	– ٢,٠٧٧	٠,٠٣٨*
الكلي	إنسانية علمية	٤٥٨ ٦٧٠	٣,٨٠٣ ٣,٩٢٦	٠,٤٠٢١ ٠,٣٨٨٦	– ٥,١٥٥	٠,٠٠٠*

* دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ = α).

يتبين من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ = α) في درجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية للقيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية، والقيم الدينية، والقيم العملية، والدرجة الكلية، تبعاً لمتغير الكلية. حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة على مجال القيم الاجتماعية (– ٥,٢١٩)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ = α)، وكانت الفروق لصالح الكليات العلمية، وقد جاءت هذه النتيجة بخلاف التوقعات، وكان المتوقع أن تكون الفروق لصالح طلبة الكليات الإنسانية على اعتبار أن المواد الدراسية التي يدرسونها في المرحلة الثانوية، وفي الجامعة، هي أقرب إلى المفاهيم التي تتعلق بالقيم الاجتماعية، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن ما حدث من مستجدات قد ترك آثار مباشرة أو غير مباشرة على سلوك الشباب، وعلى أنظمة ومؤسسات المجتمع، وقد يكون طلبة الدراسات الإنسانية قد تأثروا بهذه الآثار أكثر من طلبة الكليات العلمية، مما نجم عنه من اهتزاز في قيمهم الاجتماعية. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المخزومي (٢٠٠٤)، ودراسة الجعفري (٢٠٠٤) التي أظهرت نتائجهما إلى وجود فروق دالة إحصائياً في القيم الاجتماعية لدى الطلبة، تبعاً لمتغير الكلية، لصالح الكليات الإنسانية، وكذلك اختلفت مع نتائج دراسة رشوان وحسن (٢٠٠٤)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٨)، التي أظهرت

نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيم الاجتماعية لدى الطلبة، تبعاً لمتغير الكلية.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية للقيم الاقتصادية، تبعاً لمتغير الكلية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (– ٥,٠٣٩)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)، وكانت الفروق لصالح طلبة الكليات العلمية، ويشير ذلك إلى أن طلبة الكليات الإنسانية قد تأثروا بمفاهيم العولمة الاقتصادية المتعلقة بالثقافة الاستهلاكية، والتسطيح الفكري والثقافي، والإقبال على شراء المنتوج الأجنبي، أكثر من طلبة الكليات العلمية، الذين تعاملوا مع إفرازات العولمة الاقتصادية بشيء من العقلانية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجعفري (٢٠٠٤)، التي أظهرت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيم الاقتصادية لدى الطلبة، تبعاً لمتغير الكلية، لصالح طلبة الكليات العلمية. واختلفت مع نتائج دراسة المخزومي (٢٠٠٤)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في القيم الاقتصادية لدى الطلبة، تبعاً لمتغير الكلية، لصالح طلبة الكليات الإنسانية. واختلفت مع نتائج دراسة عبد الله (٢٠٠٨) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في القيم الاقتصادية لدى الطلبة، تبعاً لمتغير الكلية.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية للقيم الدينية، والقيم العملية، والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الكلية. وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة على المجالات السابقة (بالترتيب): (– ٤,٢٣٨)، (– ٠٧٧,٢) ، (– ٥,١٥٥)، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) وكانت الفروق لصالح طلبة الكليات العلمية.

وقد يعزى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم الدينية تبعاً لمتغير الكلية، لصالح طلبة الكليات العلمية، لكون طلبة الكليات الإنسانية يتأثرون بقيم العولمة الاجتماعية والاقتصادية بشكل يفوق تأثر طلبة الكليات العلمية، مما يؤدي إلى انعكاس ذلك على درجة تمثلهم للقيم الدينية، بعكس طلبة الكليات العلمية الذين يميلون إلى الموازنة، والاتزان، والعقلانية في تأثرهم بتفاعل القيم وانعكاساته. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة المخزومي (٢٠٠٤) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في القيم الدينية تبعاً لمتغير الكلية، لصالح طلبة كلية الآداب، واختلفت مع نتائج دراسة اسماعيل (٢٠٠٠)، ودراسة الجعفري (٢٠٠٤)، دراسة عبد الله (٢٠٠٨) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائياً في القيم الدينية تبعاً لمتغير الكلية.

أما بالنسبة لدرجة تمثّل طلبة الكليات العلمية للقيم العملية أكثر من درجة تمثّل طلبة الكليات الإنسانية، فيعزى إلى نوعية التخصص في الدراسة الجامعية، حيث إن الجانب العملي التطبيقي يطغى على الجانب النظري لدى طلبة الكليات العلمية، لذلك نجد أن متوسط استجابات طلبة الكليات العلمية على مجال القيم العملية قد جاء أعلى من متوسط استجابات طلبة الكليات الإنسانية.

وتبين نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل أفراد العينة للقيم السياسية، تبعاً لمتغير الكلية. وقد يعزى ذلك لكون الطلبة في الكليات الإنسانية والعلمية يتأثرون بالقيم السياسية على حدٍ سواء، وإن نوعية الدراسة الجامعية لم يكن لها تأثير يذكر على فكر الطلبة السياسي، لذا جاءت استجابات أفراد العينة على مجال القيم السياسية متقاربة، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة رشوان وحسن (٢٠٠٤)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٨)، وقد أشارت نتائجهما إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة على القيم السياسية تبعاً لمتغير الكلية. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجعفري (٢٠٠٤)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق في القيم السياسية لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الكلية، لصالح طلبة القسم الأدبي. وقد يعود هذا الاختلاف في النتائج إلى اختلاف المناخات السياسية الموجودة في البيئات التي أجريت فيها هذه الدراسات.

◄ السؤال الرابع: الذي نصه: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) في درجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية للأنساق القيمية، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (سنة أولى، وسنة رابعة)؟**

للإجابة عن السؤال الرابع، اُستخدم اختبار (ت) الإحصائي لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، والجدول (١٠) يبين ذلك.

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) الإحصائي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المجالات	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
القيم الاجتماعية	سنة أولى سنة رابعة	٦٤٩ ٤٧٩	٣,٦٥٦ ٣,٦٣٣	٠,٦٦٩٨ ٠,٦٤٧٧	٠,٥٧٩	٠,٥٦٣

المجالات	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
القيم الاقتصادية	سنة أولى سنة رابعة	٦٤٩ ٤٧٩	٣,٥٣٣ ٣,٥٣٥	٠,٥٨٥١ ٠,٥٥٩٦	٠,٠٨٠	٠,٩٣٦
القيم الدينية	سنة أولى سنة رابعة	٦٤٩ ٤٧٩	٤,٣٨٧ ٤,٤٠٤	٠,٤٧١١ ٠,٤٤٦٤	٠,٦٦٥	٠,٥٧٦
القيم السياسية	سنة أولى سنة رابعة	٦٤٩ ٤٧٩	٣,٩٤٩ ٣,٨٧٨	٠,٥٤٢٣ ٠,٥٩٦٠	٢,٠٧٤	٠,٠٣٨*
القيم العملية	سنة أولى سنة رابعة	٦٤٩ ٤٧٩	٣,٩١٤ ٣,٩١٠	٠,٥٨٥٩ ٠,٥٥٠٥	٠,١٢٥	٠,٩٠٠
الكلي	سنة أولى سنة رابعة	٦٤٩ ٤٧٩	٣,٨٧٧ ٣,٨٧٤	٠,٤١٧١ ٠,٣٧٢٤	٠,١٤١	٠,٨٨٨

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية للقيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية، والقيم الدينية، والقيم العملية، والدرجة الكلية، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة على المجالات السابقة (بالترتيب): (٠,٥٧٩)، (٠,٠٨٠)، (٠,٦٦٥)، (٠,١٢٥)، (٠,١٤١)، وجميع هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥). وقد يعزى ذلك لتأثير نمط التنشئة الأسرية والاجتماعية لدى أفراد العينة، ولكون مكونات القيم الاجتماعية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً مع القيم الدينية، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى عدم قدرة الدراسة الجامعية من إحداث تغييرات واضحة في مكونات القيم الاجتماعية لدى الطلبة طيلة فترة الدراسة، وبقي تأثير التنشئة الأسرية والاجتماعية مستمراً ومؤثراً على الطلبة. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة إسماعيل (٢٠٠٢)، ودراسة المخزومي (٢٠٠٤)، التي أظهرت نتائجهما عدم وجود فروق في درجة ممارسة الطلبة للقيم الاجتماعية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

وقد يعزى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم الاقتصادية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، لكون أفراد العينة يتعرضون منذ الصغر لنفس المؤثرات الأسرية والمجتمعية التي تتعلق بالمفاهيم الاقتصادية بشكل عام، وكذلك فإن أثر التنشئة الأسرية المتعلقة بالمفاهيم الاقتصادية تنعكس على سلوكات أفراد العينة على حد سواء. وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن ما نتج عن التكنولوجيا وما أفرزته من مفاهيم اقتصادية قد أثّر على أفراد العينة بالمستوى نفسه تقريباً، ويشير ذلك أيضاً إلى أن الدراسة الجامعية لم يكن لها تأثير واضح في إحداث تغييرات في المفاهيم الاقتصادية لدى الطلبة طيلة مسيرتهم

الدراسية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة اسماعيل (٢٠٠٢)، ودراسة رشوان وحسن (٢٠٠٤)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيم الاقتصادية لدى الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي. واختلفت مع نتائج دراسة الجعفري (٢٠٠٤) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في القيم الاقتصادية لدى الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، لصالح المستوى المتقدم.

ويعزى عدم وجود فروق في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم الدينية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، لكون أفراد العينة يتعرضون لنفس المؤثرات الأسرية والاجتماعية، والتي تتعلق بالأبعاد الدينية، ويعزى ذلك إلى أن ما تقوم به المؤسسات الدينية ووسائل الإعلام المختلفة بما يتعلق بالقيم الدينية هو متاحٌ لأفراد العينة على حدٍ سواء طيلة فترة الدراسة وبعد التخرج من الدراسة، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العمري وآخرون (١٩٨٣)، ودراسة اسماعيل (٢٠٠٢)، ودراسة المخزومي (٢٠٠٤)، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائياً في القيم الدينية لدى الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، وقد اختلفت مع نتائج دراسة ووماك (Womack, 1981)، ودراسة الجعفري (٢٠٠٤) وقد أظهرت نتائجهما وجود فروق دالة إحصائياً في القيم الدينية لدى الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل أفراد العينة بالقيم السياسية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، لصالح طلبة السنة الأولى، وقد يعزى ذلك لكون القيم السياسية للفرد تعكس الظروف التي سادت في أثناء مراحل نموه المبكرة، فالعلاقة بين البيئة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وبين أولويات القيم ليست مسألة تعديل أو تغيير فوري عاجل، بل تحتاج إلى فترة اختمار طويلة نسبياً، وهذا ينطبق على طلبة السنة الأولى الذين جاؤوا إلى الدراسة الجامعية، وهم يحملون أفكاراً وقيماً سياسية، اكتسبوها من مصادر متعددة، وقد لا تكون ناضجة، ومع ذلك فهم متحمسون لها، وما أن يتقدم الطلبة في الدراسة الجامعية، تبدأ تتبلور لديهم مفاهيم أكثر عقلانية وواقعية، وتبدأ قيم أخرى تشغل أفكارهم، ويحدث ذلك تغيراً في أنساقهم القيمية مجتمعة. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الجعفري (٢٠٠٤)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في القيم السياسية لدى الطلبة، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، لصالح المستوى المبتدئ. واختلفت مع نتائج دراسة المخزومي (٢٠٠٤)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في القيم السياسية لدى الطلبة، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

◄ السؤال الخامس: الذي نصه: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) في درجة تمثّل طلبة الجامعات الاردنية للأنساق القيمية، تبعاً لمتغير المعدل التراكمي؟**

للإجابة عن هذا السؤال، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسط استجابات افراد العينة على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، والجدول (١١) يبين ذلك.

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسط استجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة، تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المجال	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيم الاجتماعي	ممتاز	١١٩	٣,٥٣٣	٠,٦٩٤٦
	جيد جداً	٣٠٩	٣,٧٤٦	٠,٥٥٥٢
	جيد	٤٢٣	٣,٥٧٨	٠,٦٦٧٥
	مقبول	٢٧٧	٣,٦٧٣	٠,٧٢٥٥
القيم الاقتصادية	ممتاز	١١٩	٣,٥٣٠	٠,٥٤٦٧
	جيد جداً	٣٠٩	٣,٥٦٥	٠,٥٤٣١
	جيد	٤٢٣	٣,٥٠٩	٠,٥٩١٦
	مقبول	٢٧٧	٣,٥٣٩	٠,٥٩٣٣
القيم الدينية	ممتاز	١١٩	٤,٣٨٦	٠,٣٧٧١
	جيد جداً	٣٠٩	٤,٤٢٠	٠,٤١٣١
	جيد	٤٢٣	٤,٣٣٤	٠,٤٧٥٢
	مقبول	٢٧٧	٤,٣٥٤	٠,٥٢٠٥
القيم السياسية	ممتاز	١١٩	٣,٨٤٢	٠,٦١٥٠
	جيد جداً	٣٠٩	٤,٠٠٦	٠,٥١٧٢
	جيد	٤٢٣	٣,٨٧٣	٠,٥٤٨٧
	مقبول	٢٧٧	٣,٩٢٤	٠,٦١٣٠
القيم العملية	ممتاز	١١٩	٣,٩١٨	٠,٥٦٣٣
	جيد جداً	٣٠٩	٣,٩٩٧	٠,٥١٦٤
	جيد	٤٢٣	٣,٨٦١	٠,٥٤١٠
	مقبول	٢٧٧	٣,٨٩٣	٠,٦٦١٦
الكلي	ممتاز	١١٩	٣,٨٤٢	٠,٣٥٠٢
	جيد جداً	٣٠٩	٣,٩٤٧	٠,٣٤٤٠
	جيد	٤٢٣	٣,٨٣٣	٠,٣٨٧٤
	مقبول	٢٧٧	٣,٨٧٧	٠,٤٧٥٢

يتبين من الجدول (١١) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على درجة تمثلهم للقيم الواردة في مجالات الدراسة، تبعاً لمتغير المعدل

التراكمي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، اُستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (١٢) يبين ذلك.

الجدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المعدل التراكمي على درجة تمثّل أفراد العينة للأنساق القيمية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
القيم الاجتماعية	بين المربعات داخل المربعات الكلي	٦,٢٩٧ ٤٨٥,١٢٢ ٤٩١,٤١٩	٣ ١١٢٤ ١١٢٧	٢,٠٩٩ ٠,٤٣٢	٤,٨٦٣	*٠,٠٠٢
القيم الاقتصادية	بين المربعات داخل المربعات الكلي	٠,٥٨٠ ٣٧٠,٩٢٣ ٣٧١,٥٠٢	٣ ١١٢٤ ١١٢٧	٠,١٩٣ ٠,٣٣٠	٠,٥٨٦	٠,٦٢٥
القيم الدينية	بين المربعات داخل المربعات الكلي	١,٣٩٤ ٢٣٩,٤١٤ ٢٤٠,٨٠٧	٣ ١١٢٤ ١١٢٧	٠,٤٦٥ ٠,٢١٣	٢,١٨١	٠,٠٨٩
القيم السياسية	بين المربعات داخل المربعات الكلي	٣,٩٧١ ٣٥٧,٧٦٧ ٣٦١,٧٣٩	٣ ١١٢٤ ١١٢٧	١,٣٢٤ ٠,٣١٨	٤,١٥٩	*٠,٠٠٦
القيم العملية	بين المربعات داخل المربعات الكلي	٣,٤٢٣ ٣٦٣,٩١٠ ٣٦٧,٣٣٤	٣ ١١٢٤ ١١٢٧	١,١٤١ ٠,٣٢٤	٣,٥٢٥	*٠,٠١٥
الكلي	بين المربعات داخل المربعات الكلي	٢,٤٨١ ١٧٦,٥٧٦ ١٧٩,٠٥٦	٣ ١١٢٤ ١١٢٧	٠,٨٢٧ ٠,١٥٧	٥,٢٦٣	*٠,٠٠١

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم الاقتصادية، والقيم الدينية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، وهذا يشير إلى أن الدراسة الجامعية، وما فيها من أنشطة ووسائل تقويم، تقتصر في معظم الأحيان على الجوانب المعرفية، وإغفال تقويم الجوانب المتعلقة بالمفاهيم الاقتصادية والدينية، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى استقرار مثل هذه القيم لدى الطلبة قبل دخولهم الجامعة، ولا يعني ذلك أن الدراسة الجامعية لم تعمل على تعديل وتطوير مفاهيم الطلبة في هذه الجوانب؛ إلاّ أن هذا التأثير في غالب الأحيان محدوداً. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العمري

وآخرون (١٩٨٣) التي أظهرت نتائجها إلى عدم وجود أثر للمعدل التراكمي في المنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم الاجتماعية، والقيم السياسية، والقيم العملية، والدرجة الكلية، ولمعرفة دلالات هذه الفروق، اُستخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجداول (١٣)، (١٤)، (١٥)، (١٦) تبين ذلك:

الجدول (١٣)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لأثر متغير المعدل التراكمي على درجة تمثّل أفراد العينة للقيم الاجتماعية

المتغيرات المعدل التراكمي	جيد جداً	جيد	مقبول
ممتاز	– ٠,٢١٢٩*	– ٠,٠٥٣٤	– ٠,١٣٩٥
جيد جداً	–	٠,١٥٩٤*	٠,٠٧٣٤
جيد	–	–	– ٠,٠٨٦٠

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تمثّل القيم الاجتماعية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، بين الطلبة من ذوي المعدل (ممتاز)، والطلبة من ذوي المعل (جيد جداً)، لصالح الطلبة من ذوي المعدل (جيد جداً)، وكذلك وجود فوق دالة إحصائياً في درجة تمثّل القيم الاجتماعية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، بين الطلبة من ذوي المعدل (جيد جداً)، والطلبة من ذوي المعدل (جيد)، لصالح الطلبة من ذوي المعدل (جيد جداً).

الجدول (١٤)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لأثر متغير المعدل التراكمي على درجة تمثّل أفراد العينة للقيم السياسية

المتغيرات المعدل التراكمي	جيد جداً	جيد	مقبول
ممتاز	– ٠,١٦٤٨	– ٠,٠٣١٥	– ٠,٠٨٢٨
جيد جداً	–	٠,١٣٣٣*	٠,٠٨١٨
جيد	–	–	– ٠,٠٥١٣

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تمثّل القيم السياسية تبعاً لمتغر المعدل التراكمي، بين الطلبة من ذوي المعدل (جيد جداً)، والطلبة من ذوي المعدل (جيد)، لصالح الطلبة من ذوي المعدل (جيد جداً).

الجدول (١٥)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لأثر متغير المعدل التراكمي على درجة تمثّل أفراد العينة للقيم العملية

المتغيرات المعدل التراكمي	جيد جداً	جيد	مقبول
ممتاز	– ٠,٠٧٨٦	٠,٠٥٧٢	٠,٠٢٤٦
جيد جداً	–	*٠,١٣٥٩	٠,١٠٣٢
جيد	–	–	– ٠,٠٣٢٦

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تمثّل القيم العملية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، بين الطلبة ذوي المعدل (جيد جداً)، والطلبة ذوي المعدل (جيد)، لصالح الطلبة من ذوي المعدل (جيد جداً).

الجدول (١٦)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لأثر متغير المعدل التراكمي على الدرجة الكلية لدرجة تمثّل افراد العينة للأنساق القيمية

المتغيرات المعدل التراكمي	جيد جداً	جيد	مقبول
ممتاز	– ٠,١٠٥١	٠,٠٩٠١	– ٠,٠٣٥٠
جيد جداً	–	*٠,١١٤١	٠,٠٧٠٠
جيد	–	–	– ٠,٠٤٤٠

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) على الدرجة الكلية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، في درجة تمثّل الطلبة للأنساق القيمية، بين الطلبة ذوي المعدل (جيد جداً)، والطلبة ذوي المعدل (جيد)، لصالح الطلبة من ذوي المعدل (جيد جداً).

يظهر من نتائج الجداول: (١٣)، (١٤)، (١٥)، (١٦)، أن جميع الفروق التي ظهرت على جميع القيم جاءت لصالح الطلبة ذوي المعدل (جيد جداً)، وقد يشير ذلك إلى مصداقية استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بالآتي:

١. أن تشتمل الخطط الدراسية في الجامعات على مساقات تتعلق بالعولمة من جميع أبعادها، وأن تُدرس بشكل وظيفي يساعد على فهم هذه الأبعاد، والتعامل معها بوعي وقدرة على اختيار ما يتناسب مع القيم الاجتماعية والاقتصادية التي تنبثق من القيم الدينية.

٢. أن تتضافر جهود مؤسسات المجتمع المحلي ووسائل الإعلام ومؤسسات التعليم على اختلاف مؤسساتها بالدور التثقيفي للأفراد والمجتمع بأهمية الأسرة كأساس في بناء المجتمع، وإظهار دورها كإحدى المرجعيات الأساسية في تربية النشئ.

٣. إجراء دراسات تتعلق بمدى الفجوة بين القيم المادية والمعنوية لدى طلبة الجامعات.

٤. إجراء دراسات مقارنة بين طلبة الجامعات العربية، لمعرفة أثر متغير البيئات الاجتماعية والثقافية على الأنساق القيمية لدى الطلبة.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. اسماعيل، فائزة (٢٠٠٢)، القيم التربوية المدّعاة لدى طالبات جامعة تعز في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

٢. البطش، محمد وجبريل موسى (١٩٩١)، التغيرات التي تحدث في القيم الغائية والوسيلية بحسب المراحل النمائية لدى الأفراد في البيئة الأردنية، مجلة أبحاث اليرموك، ٧ (٢): ٤٥– ٨١.

٣. البطش، محمد والطويل هاني (١٩٩٠)، البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية. مجلة دراسات، ١٧ (٣): ٩٢– ١٣٦.

٤. جابر، عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم (١٩٩٦)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار النهضة العربية.

٥. الجعفري، غصن (٢٠٠٢)، المنظومة القيمية لطلبة جامعة السلطان قابوس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

٦. الأحمد، عبد العزيز وزيدان أبو بكر عبيد (٢٠٠٧)، التقييم الذاتي لمنظومة القيم الأخلاقية الإسلامية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، ٦٤: ٣– ٧٨.

٧. اللقاني، احمد وحسن فارعة (٢٠٠١)، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة: عالم الكتب.

٨. خليفة، عبد اللطيف (١٩٨٩)، التغير في نسق القيم خلال سنوات الدراسة الجامعية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مجلد المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، ٢٦٧– ٢٨٤.

٩. الدمرداش، صبري (١٩٩٤)، التربية البيئية. النموذج والتحقيق والتقويم، الطبعة الثانية، الكويت: مكتبة الفلاح.

١٠. الدويري، ميسون (١٩٩٦)، واقع القيم في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

١١. رشوان، أشرف وحسن صلاح (٢٠٠٤)، منظومة القيم لدى الشباب الجامعي في ضوء التحدي التكنولوجي، بحث مقدم الى مؤتمر الشباب الجامعي (٢٧– ٢٩ تموز)، جامعة الزرقاء الأهلية، عمان، الأردن.

١٢. زاهر، ضياء الدين (١٩٩٥)، القيم في العملية التربوية، معالم تربوية، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

١٣. السرحان، محمود (١٩٩٤)، الصراع القيمي لدى الشباب: (دراسة حالة)، المؤلف.

١٤. العادلي، فاروق (١٩٩٤): علم الاجتماع العام، جدة: مكتبة دار زهراء للنشر والتوزيع.

١٥. الزيود، ماجد (٢٠٠٦)، الشباب والقيم في عالم متغير، عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.

١٦. عبد الله، عبد المنعم (٢٠٠٨)، الأنساق القيمية لدى الشباب الجامعي في ضوء المستجدات العالمية، مجلة مستقبل التربية العربية، ٤٩: ٢٠١– ٣١١.

١٧. عبد الجواد، مختار ومحمد عادل (٢٠٠٤)، القيم الاجتماعية والخلقية والدينية وعلاقتها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية ببني سويف، ١ (١): ٦٧– ٩١.

١٨. عويدات، عبد الله (١٩٩١)، توجهات القيم لدى طلبة الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، مجلد (١٨)، عدد (١)، ٢٠٥– ٢٤٠.

١٩. فخرو، حصة والروبي أحمد (١٩٩٥)، الفروق في نسق القيم لدى الطالبات القطرية بالجامعة وعلاقته بالتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، حولية كلية التربية، (١٣): ٥٤٩– ٥٩٢.

٢٠. مبارك، فتحي (١٩٩١)، القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ودور مناهج المواد الاجتماعية في تنميتها. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر الثالث، (٤٧): ١٥– ٣٥.

٢١. محمد، جفعر محمد (٢٠٠٥)، الترتيب القيمي والميكافيلية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، ٦ (١): ٧–٨٠.

٢٢. المخزومي، ناص (٢٠٠٤)، الشباب الجامعي ثقافته وقيمه في عالم متغير، بحث مقدم لمؤتمر الشباب الجامعي (٢٧– ٢٩تموز) جامعة الزرقاء الأهلية، عمان، الأردن.

٢٣. هنا، عطية (١٩٨٦)، اختبار القيم واستخداماته، كراسة تعليمات، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

٢٤. جامعة اليرموك، القيم والتربية في عالم متغير (١٩٩٩)، مؤتمر جامعة اليرموك (٢٧– ٢٩ تموز).

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Inman, A, G. (1999). Development and Validation of the South Asian Womens Cultural Values Conflict Scale, Temple University, Degree, Ph. D.*
2. *Georgas, J. (1991), Intrafamily Acculturation of Values in Greece, Journal of Cross- cultural, psychology, 22 (4): 445- 457.*
3. *Greenan, J. Jarwan, F. &Munn, K(1992), The Status and Needs of Secondary Trade and Industrial Education Curriculum: Astate and National Study. Journal of Industrial Teacher Education, 29(3), 21- 28.*
4. *Guan, J. & Dodder, R. (2001). The Impact of Cross Cultural Contact on Value and Identity: A Comparative Study of Chinese Students in China and in the USA Mankind Quarterly, spring 2001, VOL. 41, NO. 3, EBSCO publishing.*
5. *Lemos, R. (1995): The Nature of Value, FL. University Press of Florida.*
6. *Leslie, J. (1987). The Measurement of Attitudes toward Christianity among Kenyan Secondary School Students, the Journal of S0cial Psychology, 127(4): 407- 409.*
7. *Luis, G. (1987). Personal Value Systems and Organizational role in Peru, The Journal of S0cial Psychology, 127(6): 629- 638.*
8. *Marjoribanks, K. (1976), School Attitudes. Congnitive Ability. And Achievement. Journal of Educational Psychology, 68: 453- 660.*
9. *Muller, D. (1986), Measuring Social Values, New York, Teacher College Press.*
10. *Scotter, R. et al. (1979). Foundation of Education: The Macmillan Company and the Free press.*
11. *Patrick, E. & Boris, W. (2003). Personal Value Systems and Decision __ Making Styles of Public Manager, Public Personnel Management.*
12. *Womack, S. (1981). Differences In commitment to Social components between Three Age Groups. ERIC. 3 (96): 1- 18.*

ملحق

بسم الله الرحمن الرحيم

الأعزاء طلبة الجامعات الأردنية المحترمون.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

فينوي الباحثون القيام بدراسة بعنوان «**الأنساق القيمية لدى طلبة الجامعات الأردنية في ضوء التحدي التكنولوجي**»، ولتحقيق ذلك، أعدت إستبانة تتألف من (٥٤) فقرة، موزعة على خمسة مجالات. (القيم الاجتماعية، القيم الاقتصادية، القيم الدينية، القيم السياسية، القيم العملية).

نرجو التكرم بقراءة القسم الأول (المتعلق بالمعلومات العامة) ، ووضع دائرة فيما ينطبق عليك، وقراءة القسم الثاني (المتعلق بفقرات الاستبانة) ووضع إشارة (✖) في المكان الذي تراه مناسباً من وجهة نظرك.

علماً بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستستخدم لأغراض الدراسة العلمية فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثون:

د. محمد العمايرة

د. تيسير الخوالدة

د. عاطف مقابلة

قسم الأصول والإدارة التربوية

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

القسم الأول: المعلومات العامة:

الجنس: أ- ذكر ب- أنثى

الكلية : أ- إنسانية ب- علمية

المستوى الدراسي: أ- السنة الأولى ب- السنة الرابعة

المعدل التراكمي: أ- ممتاز ب- جيد جداً ج- جيد د- مقبول

القسم الثاني: فقرات الاستبانة

الرقم	الفقـــرات	أتمثل القيم				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسط	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
	أولا: القيم الأجتماعية :					
١-	أفضل مشاهدة التلفاز على زيارة الأهل.					
٢-	أحرص على حضور المناسبات العائلية.					
٣-	أفضل حضور المسلسل ا لتلفزيوني المفضل لدي على القيام بزيارة الأقارب.					
٤-	أحرص على مشاركة العائلة في مناسبات الأفراح.					
٥-	أحرص على مشاركة العائلة في أتراحها.					
٦-	أستمتع بسماع القصص التي تتحدث عن كرم الأجداد					
٧-	أفضل قضاء العطلة بعيدا عن الأهل.					
٨-	أفضل قضاء العطلة في استخدام الأنترنت بدلا من زيارة العائلة.					
٩-	ألجأ الى اقراني لمساعدتي في حل مشاكلي بدلا من مساعدة الأهل					
١٠-	أقدم المساعدة لكبار السن دون تردد.					
١١-	أتطوع في بعض الأعمال الخيرية.					
١٢-	أستمتع في سماع القصص التي تتحدث عن العادات العربية القديمة					
١٣-	اؤيد طاعة الأحفاد لأجدادهم					

الرقم	الفقـــرات	أتمثل القيم				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسط	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
ثانيا	القيم الاقتصادية:					
١٤-	أشجع المنتوجات الوطنية وأشتريها.					
١٥-	أدعو الى الترشيد في استخدام الموارد المحلية.					
١٦-	أتحدث بايجابية عن المنتوجات الوطنية.					
١٧-	أعارض الأستغلال والأحتكار.					
١٨-	عند شراء ملابسي أبحث عن الماركات العالمية.					
١٩-	أؤيد مقولة الأقتصاد في النفقة صدقة.					
٢٠-	أؤيد مقولة اصرف ما في الجيب يأتي ما في الغيب.					
٢١-	أحافظ على الممتلكات العامة الوطنية.					
٢٢-	أفضل شراء الملابس الأجنبية على الملابس الوطنية					
٢٣-	أؤيد ترشيد الأستهلاك.					
ثالثا:	القيم الدينية:					
٢٤-	أحترم الأديان المختلفة ولا أتعرض لأي منها بالأسائة.					
٢٥-	أشعر بحاجتي الى خالقي في تسيير أموري.					
٢٦-	أستشعر رقابة اللة عز وجل لي في كل الأوقات.					
٢٧-	أؤمن بأن الرضا بالقضاء والقدر يولد لدي الأستقرار النفسي.					
٢٨-	أحافظ على أداء الشعائر الدينية.					
٢٩-	أساهم في خدمة دور العبادة.					
٣٠-	أبدي اعتزازي بديني.					
٣١-	أستطيع أن احل معظم المشاكل التي تواجهني بالرجوع إلى ديني.					
٣٢-	التزم بقيم ديني.					
٣٣-	أحافظ على نظافة دور العبادة التي أرتادها.					
٣٤-	أحترم ز ميلي الذي يؤدي الشعائر الدينية.					

الرقم	الفقــــرات	أتمثل القيم				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسط	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
رابعا: القيم السياسية:						
٣٥-	أقدر حرية الأنسان وكرامتة.					
٣٦-	أقدر النظام الديمقراطي وأدعو الى تطبيقة.					
٣٧-	أحترم دستور بلادي وأحرص على الألتزام بة.					
٣٨-	أحترم علم بلادي أينما وجد.					
٣٩-	أنبذ التعصب الحزبي.					
٤٠-	أحبذ الأنضمام للأحزاب السياسية الموجودة في بلدي					
٤١-	أحترم الرأي والرأي الاخر.					
٤٢-	أؤمن بحق المرأة في المشاركة في الأنتخابات النيابية					
٤٣-	أؤمن بحق المرأة في تولي المناصب القيادية.					
٤٤-	أشارك في الأنتخابات النيابية.					
خامسا: القيم العملية						
٤٥-	أسعى نحو الابداع في عملي.					
٤٦-	أعمل على انجاز الأعمال التي أكلف بها.					
٤٧-	أقدر قيمة الوقت في حياة الأنسان.					
٤٨-	أحافظ على المواعيد.					
٤٩-	أحرص على ممارسة الرياضة.					
٥٠-	أظهر اعجابي بعمال بلدي.					
٥١-	أقدر قيمة العمل اليدوي.					
٥٢-	أحترم أصحاب جميع المهن اليدوية.					
٥٣-	أتعاون مع أسرتي في قضاء حاجاتها.					
٥٤-	أقدم خدمات تطوعية للمجتمع المحلي.					

أنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية

د. علي عبد الكريم محمد الكساب*

د. صالح محمد أبو جادو**

د. سعد ماجد العنوز***

---

*كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأونروا/ الأردن.

** مديرمعهد التربية/ الرئاسة العامة/ الأونروا/ الأردن.

*** خبير الارشاد التربوي/ معهد التربية/ الأونروا/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى انتشار أنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف حُلِّلت كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف: (الصف الأول الأساسي وحتى الصف العاشر الأساسي) ، واعتمد الباحثون بتحليلهما على الفقرة باعتبارها وحدة تحليل من وحدات كتب التربية الاجتماعية والوطنية، والعمل على رصد تلك الأبعاد فيها. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، اُستخدمت التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الأول والثالث، واُستخدم اختبار (كروكسال– والس) للإجابة عن السؤال الثاني. أظهرت نتائج الدراسة أن الكتب لم تخلُ من أنماط التنشئة الاجتماعية (الدينية والنفس تربوية والاجتماعية) ، ولكنها جاءت بنسب قليلة وغير مرتبة تسلسلياً وبشكل غير متوازن في مختلف المراحل الدراسية، ولذلك لم يبرز دورها التطبيقي في الأسرة والمدرسة، ومع ذلك فقد برزت بعض تلك الأبعاد في بعض المراحل لتساهم في بناء جيل قادر على الحفاظ على القيم والأتجاهات الأخلاقية التي تكوّن العلاقات الطيبة والمهارات اللازمة للمشاركة في الحياة المدنية للمجتمع وتقبل المسؤولية الاجتماعية، والتعرف إلى السلوك الاجتماعي الإيجابي. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في مضمون كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية وذلك من خلال تضمينها أنماط التنشئة الاجتماعية المختلفة، وعقد دورات تدريبية من قبل المتخصصين في علم النفس التربوي لمعلمي التربية الاجتماعية حول إمكانية توظيف تلك الأبعاد المتنوعه لدى طلبة المرحلة الأساسية وتطبيقها.

الكلمات المفتاحية: دراسات اجتماعية، علم نفس، تنشئة اجتماعية، تحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية.

Abstract:

The purpose of the present study was to identify the availability extent of social patterns introduced in the textbooks of social and national education in the primary stage in Jordan. To that end, content analysis was made to the textbooks of these subjects from grade one 1st to 10th grade. Authors adopted single paragraph as analysis unit selected from the Social & national education Textbooks to screen out socialization patterns. To answer study questions, frequencies and percentages were used with the first and third questions, and Kroksal- Wallace test was used with question two. Results from this study showed that textbooks were not void from socialization (religious, psycho- educational and social) patterns, though in small percentages, not sequenced and unordered, through various school levels, so, their application role in family and school was well perceived. However, in some stages they had a salient role in developing young generation acquiring values and moral attitudes that create good relations and skills necessary to participate in community's civil life, acceptance social responsibility, and recognizing proactive social behaviors. The study recommended revisiting content of primary Social & national education textbooks by implying in them socialization patterns, providing Social Education teachers with training conducted by expert psychologists educators focused on the utility of such varied patterns among primary stage students.

Keywords: *Social Studies, Psychology, Socialization, Analysis of Social & Patriotic Textbooks*

مقدمة:

تُعد عملية **التنشئة الاجتماعية (Socialization)** من العمليات الاجتماعية المرافقة للإنسان منذ القدم والمستمرة في المجتمع البشري إذ لم يخل منها مجتمع مهما بلغت درجة بساطته أو تعقيده، وتحرص الجماعات الإنسانية عامة على ترسيخ قيمها، ونقل معاييرها وأطرها الثقافية من جيل الآباء إلى جيل الأبناء، وتسلك في ذلك مسالك عدة، تتشابه وتختلف في بعض جوانبها وفقاً لتباين النسق الثقافي والقيمي بين مجتمع وآخر، وقد تصادف المجتمعات والجماعات الإنسانية بعض المشكلات في تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي من أهدافها في عملية التطبيع والتنشئة الاجتماعية لأجيالها في كل زمان ومكان، ولا سيما في عصرنا الحالي الذي يواجه العديد من التحديات، إذ أضحت مسألة التنشئة الاجتماعية للأبناء أكثر صعوبة وأشد تعقيداً في عصر سادت فيه العولمة، ودخول وسائل الاتصال لمعظم بيوتنا ومدارسنا، وأصبحت عملية مواجهة الغزو الثقافي أكثر صعوبة في عصر تتسلل فيه المفاهيم والمعلومات من كل المنافذ، صانعة منظومة من القيم الإيجابية والسلبية، فهي عملية أساسية يُنقل بوساطتها التراث الحضاري، وخبرات الأجداد وقيمهم وعاداتهم إلى الأحفاد، ومنهم إلى الأجيال القادمة، باعتبارها وسيلة الاتصال الرئيسة بين الماضي والحاضر، والانتقال من الحاضر إلى المستقبل، ففيها ومن خلالها وفي نطاق الأسرة يلقن الطفل قيم مجتمعه ومثله وأهدافه، وما يعتز به من إنجازات في تاريخه الطويل، فهي في الأساس وظيفة أساسية من وظائف الضبط الاجتماعي (نذر، ٢٠٠١) . ولعل ذلك ما حدا بالسَّاسة والمربين والمصلحين على المستويات كافة أن يجدُّوا في البحث عن مخرج لتلك الأزمة التربوية الاجتماعية المتعلقة بضعف القدرة على صناعة المناعة الذاتية في مواجهة شظايا المعلومات التي باتت تطال مختلف جنبات المعمورة، مما أبرز هذه المشكلة وألقت بظلالها على كثير من جوانب الحياة الدينية، والتي تتمثل الجانب الروحي والقيم والعادات والتقاليد في حياة الجماعة، والأمنية والاقتصادية والثقافة باعتبار أن لكل أمة طريقة في التفكير تختلف إلى حد ما عن غيرها، وتستخدم رموزاً متباينة خاصة بها، والتفاعل الاجتماعي الصحيح القائم على اتزان ضغوط الجماعة في علاقتها مع الحرية الفردية ليؤدي إلى تنشئة سوية تتفاعل مع المنظومة الاجتماعية، وتسهم في رقي المجتمع وتقدمه (عدنان وبسام، ٢٠٠٥؛ Danziger, 2005) . ولمساعدة الأطفال حتى يكونوا مواطنين اجتماعيين؛ فإنه لا بد من وضع هذه المرحلة الحساسة

والحرجة من عمر الإنسان تحت مجهر البحث، وتناولها بالتشريح والدراسة المستفيضة، مما يجعل موضوع التنشئة الاجتماعية مسألة في غاية الضرورة، وذلك لفهم الأطفال واحتياجاتهم ومتطلباتهم، فالمولود يأتي إلى هذا العالم وهو قطعة بيولوجية، تتولى الأسرة وباقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية (كدور الحضانة ورياض الأطفال، والمدرسة، وجماعة الرفاق والأقران، والأندية والجمعيات، ودور العبادة، ووسائل الإعلام) مهمة تحويله من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، عن طريق تمكينه من تعلم مختلف العلاقات والأدوار والقيم الاجتماعية، حتى يصبح بمقدوره الانسجام مع متواضعات ثقافة المجتمع الذي نشأ فيه، والتكيف مع تحديات عصر المعلومة وثقافة الصورة، فمثلاً الأطفال ذوو المشكلات السلوكية غالباً ما يأتون من بيوت تعاني من مشكلات حادة كالبيوت المحطمة، وإهمال احتياجاتهم، والزواج غير المتكافئ مما يسبب للأطفال إنحرافات تؤدي إلى تنشئة حادة ومتطرفة (الشرايعة، ٢٠٠٦؛ Rutter, 1984) .

تعدُّ المدرسة من المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر في التنشئة الاجتماعية، حيث يدخل الطفل إلى المدرسة بأعمار مبكرة تبدأ من السادسة من العمر، لينشغل بأنشطة طبيعية تتميز بالجدية في إثبات تلك السلوكيات الجديدة غير المنسجمة مع السلوك المألوف في المنزل، ويتبع جدولاً زمنياً مدرسياً لإخضاع الذات لقواعد لم تكن موجودة في البيت، ومواجهة أنظمة وواجبات معينة يتطلبها المنهاج المدرسي، ويبرز الدور الأكبر للمدرسة في عملية التنشئة لتشكيل نمو الطفل، وذلك بخضوعه لوقت أكبر في المدرسة، وتأثيرها عن طريق ما تعطيه من واجبات مدرسية وبيتية واجتماعية، والروابط التي تربط الطفل بنادي المدرسة وزملائه، ويبرز هنا دور الكتاب المدرسي ليؤدي وظيفة مهمة وضرورية في التنشئة من حيث تعزيز الاتجاهات والقيم الاجتماعية، وهذا يجعل من الضروري الدعوة الى أن يلائم الكتاب والمنهاج المدرسي جميع مستويات الطلبة في مختلف المجالات النفسية والاجتماعية والانفعالية والعقلية. (صوالحة والحوامدة، ١٩٩٤) . ولتحقيق أهداف الجماعة لا بد من الاحتفاظ بعاداتها الاجتماعية ومعايير السلوك وضوابطه فيها، وقيمها ومعتقداتها عن طريق نقلها إلى أعضائها الصغار الناشئين، بحيث يتمثلونها في سلوكهم وتعاملهم مع بعضهم بعضاً، وفي وجدانهم ثم يقومون بدورهم بنقلها إلى من سيكونون تحت إشرافهم من ناشئة هذا المجتمع، ومحافظتها على تماسكها وتوازنها الداخلي، ويكون بين أعضائها قدر مشترك من تلك العادات والمعايير والقيم (السيد، ١٩٩٣؛ الرشدان، ٢٠٠٥) .

وللتنشئة الاجتماعية عدد من السمات، فهي تعمل على ربط سلوك الفرد تدريجياً بالمعاني التي تتكون عنده عن المواقف التي يتفاعل فيها، وتتحدد بالخبرات التي مر بها الفرد، وعلاقتها بالمواقف الراهنة، ومولد الطفل في جماعة تكون قد حددت معاني المواقف

العامة، وتنمو شخصيته في مراحلها طبقاً لهذه المعاني، بينما تتصف في الإسلام بالوضوح والمحدودية، ولا تتأثر بتغير الزمان والمكان، ويرتبط الجانب الديني التعبدي بالجانب الدنيوي الاجتماعي وتركز على التربية الخلقية، وتهتم بإحداث التوازن بين مطالب الفرد ومطالب المجتمع، وتنمية ضمير الفرد المسلم، وترتبط بالخالق، وتستمد أصولها من الشريعة الإسلامية (أبو جادو، ٢٠٠٤؛ ناصر، ٢٠٠٤).

ويعّرفها **بارسونز (Parsons, 1985)** بأنها العملية التي يوفق من خلالها بين دوافع الفرد ورغباته الخاصة، وبين مطالب واهتمامات الآخرين التي تكون متمثلة في البناء الثقافي الذي يعيش فيه. ويعّرفها إلكين وجيرالد (١٩٩٩) بأنها العملية التي يتعلم بوساطتها فرد ما طرائق مجتمع أو جماعة حتى يستطيع أن يتعامل معها وهي تتضمن تعلم واستيعاب أنماط السلوك، والقيم والمشاعر المناسبة لهذا المجتمع أو الجماعة (الشناوي وأبو الرب، ٢٠٠٢؛ عايش، ٢٠٠٢). لذا فهي عملية مركبة تتضمن التعلم والتعليم والتربية، وتتضافر فيها جهود الفرد والجماعة والمجتمع بغرض تكوين الإنسان المتوازن نفسياً واجتماعياً، فالإنسان الناضج اجتماعياً هو الذي يُحسن التواصل وبناء علاقات ناجحة مع الآخرين، ولن يقوى الإنسان على بناء علاقات ناجحة مع الآخرين ما لم يتمكن من هضم ثقافة مجتمعه بشكل جيد، واستيعابه لطبيعة الأدوار الاجتماعية، وما تتطلبه من أنماط السلوك المقبولة اجتماعياً، وهذا يتوقف على الأسلوب الذي تعرض به هذه الثقافة من قبل مؤسسات التنشئة في المجتمع، فهي تتوخى تشكيل الأفراد وفق متواضعات نمط الحياة السائد اجتماعياً وثقافياً، من خلال استيعاب الفرد للتجربة الاجتماعية ونظام العلاقات، والانخراط النشط والهادف في البيئة الاجتماعية، فتظهر في التفكير العربي الإسلامي كأنسنة الآدمي، بوساطة عملية المربي التي يتعلم فيها ويكتسب منها أنماط التصرف المسترشدة بالضوابط العرفية (معايير، وقيم، وتقاليد) السائدة ليسمى بعدئذ بالإنسان (عمر، ٢٠٠٤). وتكمن وظيفة التنشئة الاجتماعية الرئيسة في تنمية الجانب الاجتماعي عند الفرد وانخراطه في الحياة العامة بكل أبعادها، ويبرز ذلك من خلال عملية تعلم واستنباط عناصر الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية، فتكمن وظيفة التنشئة في تربية الفرد وتوجيهه، والإشراف على سلوكه، وتلقينه لغة الجماعة التي ينتمي إليها، والتعود على الأخذ بعاداتهم، وتقاليدهم وأعرافهم وسنن حياتهم والاستجابة للمؤثرات الخاصة بهم، والخضوع لعاداتهم وقيمهم، والرضا بأحكامهم، والتطبع بطباعهم والتمثل بسلوكهم وما توارثوه وأدخلوه لثقافتهم وقيمهم وأصبح من عمومياتهم الثقافية (ناصر، ١٩٩٤). بينما يرى بعضهم الآخر أن وظيفة التنشئة الاجتماعية أنها عملية تربوية تعليمية هادفة يقوم بها الآباء والأمهات والمعلمون، وممن يمثلون ثقافة المجتمع (ثابت، ١٩٩٣؛ Byrne, 1984).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يركز كثير من المهتمين والمتخصصين والباحثين في مجال علم النفس الاجتماعي على أهمية التنشئة الاجتماعية في نمو الوظائف النفسية وتطورها عند الأبناء؛ إذ تؤدي عملية التنشئة الاجتماعية دوراً رئيساً في تطوير شخصية الطفل، بالإضافة الى العديد من العوامل والمؤثرات التي تؤثر في تطوير الشخصية مثل القدرات والميول والفرص المتاحة للتفاعل الاجتماعي والمكانة الاجتماعية. باعتبار أن الأسرة هي المرجعية والقاعدة التي ينطلق منها الفرد لتدربه على ممارسة حقوقه وواجباته، واكتساب حقوقه الاجتماعية، وحرية الرأي والمساواة وتمثله للقيم الإيجابية؛ لذا كان من الضروري معرفة أدوار كتب التربية الاجتماعية والوطنية، والتعرف إلى مدى انتشار أنماط التنشئة الاجتماعية (البعد الديني، والنط النفسي والتربوي، والبعد الاجتماعي) فيها. وتعمل كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية على صقل شخصية الطالب، واحترام ذاته، وتهيئته لمعرفة ممارسة البعد الاجتماعي الذي نما وفقه، لتهيئ جيلاً يتمثل قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، ويحترم الآخرين، ويقدرهم ويعتز بثقته بنفسه، مع تعزيز حب الأسرة والمدرسة والحي والوطن وتبادل الآراء مع الوالدين والمعلمين، لتسهم في تلبية الاحتياجات المعنوية والأخلاقية والروحية والفكرية لديه لتمكنه من خدمة مجتمعه ووطنه (عبدوني، ٢٠٠٥).

لهذا سعت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية المقررة للمرحلة الأساسية للصفوف الأول حتى الصف العاشر الأساسي في الأردن **للتعرف إلى أنماط التنشئة الاجتماعية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- **السؤال الأول**: «ما أنماط التنشئة الاجتماعية (البعد الديني، والنط النفسي والتربوي، والبعد الاجتماعي) في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن؟»

- **السؤال الثاني**: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) بين تكرارات أنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية تعزى للمرحلة الدراسية (المرحلة الأساسية الدنيا، المرحلة الأساسية الوسطى، المرحلة الأساسية العليا)؟»

- **السؤال الثالث**: «كيف ينمو بناء أنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الدراسية (المرحلة الأساسية الدنيا، المرحلة الأساسية الوسطى، المرحلة الأساسية العليا)؟»

أهمية الدراسة:

تؤدي المدرسة دوراً بارزاً في تربية الأبناء وتوجيه سلوكياتهم في مختلف المراحل العمرية، والتي تبدأ بمرحلة الطفولة باعتبارها اللبنة الأولى، التي تتوقف على سلامة وضعها واستقامة بنائها وصلابة بنائها، لأنها تسهم في تكوين سلوك الطفل وصقل شخصيته، وتحديد طريقة تفكيره، لتمتد خبراتها لتلقي بظلالها على بقية المراحل الأخرى، وتعتبر الأسرة والمدرسة من أهم الجهات التي تؤدي الدور الرئيس في تعليم الطفل العلاقات الاجتماعية والقيم والعادات الحسنة، وتسهم في نقل التراث الثقافي والخبرة التعليمية من خلال تفاعل المعلمين مع الطلبة والمناهج المدرسية، وتبين أهمية وخطورة هذه المرحلة، والتي تكمن في بناء شخصية الفرد وتقوية شخصيته أو عدمها قبل دخوله بالمرحلة العمرية اللاحقة؛ لذا كانت التربية عملية اجتماعية تتأثر بالبيئة التي يعيشها الأنسان، وتسمو بأهدافها وغاياتها وخاصة في تكوين شخصية الفرد، وأنتمائه لاسرته ومجتمعه ووطنه، وبتحقيقه لهذه الأهداف يعد غاية للأنماط التربوية السائدة في عملية التنشئة الاجتماعية وهكذا فالتربية هي عملية تفاعلية وتكاملية في التنشئة والتفاعل الاجتماعي، وتختلف التربية باختلاف نمط الحياة السائد في المجتمع، وتبرز مبادئ التنشة الاجتماعية في تنمية الفكر الأنساني، وتنظيم سلوكه، وعواطفه وذلك لتحقيق المقاصد العليا في حياة الفرد والجماعة، أي في كل مجالات الحياة (النحلاوي، ١٩٩٩) . ولذلك فلا يمكن أن تصاغ حياة الفرد إلا من خلال التّنشئة الاجتماعية، التي روعيت في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية (موضوع الدراسة) ، حيث ينتقل الطفل من الأسرة إلى المدرسة ليصبح لها الدور الإيجابي أو السلبي في تربية الفرد وصقل شخصيته، وتوفير المناخ الصحي في الحوار والمناقشة مع الآخرين، وذلك لإبراز مواهبهم والتعبير عن تطلعاتهم، وإعدادهم كقادة تعتمد عليهم الأمة لتولي مهمة قيادتها نحو بر الأمان.

لذا تسعى هذه الدراسة إلى مساعدة التربويين والعاملين في الحقل التربوي لمعرفة أنماط التنشئة الاجتماعية التي تساعدهم في تكوين شخصياتهم نفسياً واجتماعياً وروحياً، وتسهم في تجاوز سلوكياتهم السلبية، والتي تؤدي إلى عدم الانتباه لتلك السلوكيات، ويتشارك الآباء والمعلمون، وخاصة معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في توجيه مثل هذه السلوكيات وتعزيز الإيجابي منها من خلال مضامين الكتب المدرسية، وقد اهتم كثير من الباحثين في علم النفس والدراسات الاجتماعية بأنماط معاملة الآباء لابنائهم وعلاقة المنهاج بالطالب، باعتبار الأسرة والمدرسة من المؤسسات الاجتماعية في عملية التنشئة الاجتماعية، نظراً لتوليهما المرتبة الأولى في الحضارة العالمية، حيث تبدأ تربية وتنشئة

الطفل في الأسرة ثم تنتقل تلك الوظيفة من الأسرة إلى المدرسة والمؤسسات المدنية الأخرى بالتدريج (Home, 2006) .

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى انتشار أنماط التنشئة الاجتماعية (البعد الديني، والبعد النفس تربوي، والبعد الاجتماعي) في كتب التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، للمساهمة في نقل التراث الاجتماعي والثقافي بين الأجيال، وتوجيه سلوك الأفراد وتصرفاتهم بما ينسجم مع التقايد والأعراف في المجتمع، وتمكين الفرد من المشاركة المجتمعية، وتحقيق التماسك الاجتماعي وفقاً للقيم والقواعد الاجتماعية المرعية، وتحقيق التوافق الاجتماعي من خلال الاتساق مع القيم ومعايير المجتمع، وتعليم الفرد وتدريبه على الأدوار الاجتماعية، بما يسهل عملية التناغم بين الثقافة والمجتمع، ومساعدة الفرد على تحقيق طموحاته البناءة، وتزويده بمختلف الخبرات التي تساعده في التدرج في سلم الرقيّ الاجتماعي، **لذلك برزت أهداف الدراسة في**:

♦ تحديد مدى تضمين كتب التربية الاجتماعية والوطنية المقررة للمرحلة الأساسية للصفوف الأساسية من الصف الأول حتى الصف العاشر الأساسي في الأردن لمفاهيم التنشئة الاجتماعية.

♦ تحديد مدى تمثيل مفاهيم التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن، لفلسفة الأهداف العامة للمناهج التعليمية والخطوط العريضة التي روعيت في وضع مناهج التربية الاجتماعية والوطنية.

محددات الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذا الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

♦ اقتصرت هذه الدراسة على تحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية المقررة للمرحلة الأساسية للصفوف من الصف الأول حتى الصف العاشر الأساسي في الأردن للعام الدراسي (٢٠٠٩ – ٢٠١٠م) .

♦ اقتصرت هذه الدراسة على تحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية وفقاً لانماط التنشئة الاجتماعية (البعد الديني، والبعد النفس تربوي، والبعد الاجتماعي) ؛ لذا فإن تفسير النتائج يعتمد بشكل كبير على هذه الأبعاد، ومدى تواجدها في الوحدات الدراسية التي تتضمنها الكتب المدرسية.

التعريفات الإجرائية:

لقد اُعتمدت التعريفات الإجرائية والمصطلحات الآتية:

◄ **التنشئة الإجتماعية**: هي العملية التي تتعلق بتعليم الأفراد من الجيل الجديد كيف يتبعون المواقف الاجتماعية المختلفة على أساس ما يتوقعه منهم المجتمع الذي ينشأون فيه، من خلال انماط التنشئة الاجتماعية المختلفة.

◄ **أنماط التنشئة الإجتماعية**: هي الوسيلة التي يتم بوساطتها إكتساب الفرد المعايير والمعارف ونماذج السلوك والقيم التي تجعل منه فرداً فاعلاً في المجتمع، وتعمل على اندماجه في النظام الإجتماعي في المجتمع وإبراز هويته الشخصية بشكل متناسق مع المنظومة القيمية في المجتمع، وتأخذ مجموعة من الأبعاد مثل البعد الديني والبعد التربوي والبعد الاجتماعي.

◄ **كتب التربية الاجتماعية والوطنية**: هي الكتب المقررة التي أعدتها وزارة التربية والتعليم لتدريس طلبة مرحلة التعليم الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي (٢٠٠٩ – ٢٠١٠م) . والتي تتضمن مختلف أنماط التنشئة الاجتماعية.

◄ **نمط التنشئة الديني**: هي أساليب التنشئة المجتمعية التي تعتمد على مبادئ الشريعة الأسلامية في عملية تنشئة الأفراد.

◄ **نمط التنشئة النفس التربوي**: هي أساليب التنشئة المجتمعية التي تعتمد على المبادئ التربوية والنفسية في عملية تنشئة الأفراد.

◄ **نمط التنشئة الاجتماعية**: هي أساليب التنشئة المجتمعية التي تعتمد على القيم والاتجاهات والتقاليد الاجتماعية في عملية تنشئة الأفراد.

الدراسات السابقة:

أجرى **أبو حلو** (١٩٨٦) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية، والكشف عن خصائصها العامة وأهمية موضوعاتها، وتصميم محتواها وتتابعه ووظيفة كل من الوسائل التعليمية والتقويم فيها، ولهذا الغرض طُورت أداة جرى اشتقاقها من بعض نماذج التحليل المستخدمة في بعض الدول العربية والأجنبية، واحتوت على عشرة أسئلة، تضمن كل منها مجموعة من المعايير تتعلق بالكتاب من حيث معلوماته وأهدافه العامة والتصميم المتبع فيه ووسائله

التعليمية ووظيفتها والأنشطة المتعلقة ووظيفتيها والأنشطة المتعلقة بالمتعلم والتقويم وأنواعه ووظيفته. وتوصلت دراسة أبو حلو إلى نتائج مهمة من أبرزها أن هذه الكتب لم تؤلف على أساس حاجات الفرد والمجتمع، ولم تجرب قبل إقرارها، ولم تذكر المعايير التي اعتمدت عند اختيار محتواها، كما أن كتابيْ الصف الخامس والسادس تضمنا نتاجات تعليمية عامة لم يتضمنها كتاب الصف الرابع، ولم يراعَ في هذه الكتب التوازن بين المجالات العقلية والانفعالية والنفس حركية، ولم تُترجم الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية، وصممت هذه الكتب على أساس وحدات محورية حسب الموضوعات، ولم تكن بشكل متكامل، وجاء محتوى هذه الكتب متتابعاً ومنطقياً، ولكنه لم يتصف بالاستمرارية والترابط، وفي الوقت الذي جاءت فيه الوسائل التعليمية في مكانها المناسب، فإن هذه الكتب خلت من الأنشطة الخاصة بالمتعلمين، وجاء التقويم متوازناً في كتاب الصف الرابع من حيث تركيزه على أساس المعيار التحليلي الذي تم تطويره، لتواكب بذلك المفهوم المعاصر للدراسات الاجتماعية.

وأجرت **نذر** (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة أساليب التنشئة لدى الوالدين وأبنائهم من خلال ممارستهم الاجتماعية داخل الأسرة وإلى أي مدى يتفق الأب والأم في أسلوبهما الديمقراطي في عملية التنشئة، وكذلك الاتفاق بين الأبناء في إدراك هذه الأساليب. أظهرت نتائج الدراسة أن الآباء والأولاد قد اتسقت إجاباتهم وتطابقت في كثير من البنود، مما يؤكد أن الأولاد يدركون أساليب التربية بالتوجيه والرؤية التي يفرضها عليهم الوالدان، كما تتطابق وتتفق وجهات نظر الأب والأم في أساليب التنشئة الاجتماعية خاصة فيما يتعلق بطرائق التربية وأساليب التوجيه للأولاد داخل الأسرة.

أجرى **عبدوني** (٢٠٠٥) دراسة حول أنماط التنشئة الاجتماعية الوالدية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مديرية عمان الكبرى، حيث هدفت إلى التعرف على أنماط التنشئة الوالدية (الديمقراطية، والتسلطية) لرب الأسرة. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في التنشئة ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة على مقياس التنشئة الاجتماعية (الديمقراطي– التسلطي)، ومستوى إجابات الطالبات على المقياس نفسه، ولم توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لرب الأسرة.

وأجرى **رادكي (Radki, 2005)** دراسة حول العلاقة بين الأساليب المستخدمة في الأسرة وسلوك الأبناء واتجاهاتهم في المدارس. وقد بينت الدراسة أن الأسرة المتعلمة تتبع أساليب ديمقراطية لتوجيه سلوك أطفالها ويسودها جو من الموضوعية، والقدرة على تحمل المسؤولية، أما الأسرة التسلطية التي يسودها عدم التفاهم والتسلط فيتصف سلوك أبنائها

بصفات غير مقبولة، والأطفال الذين تربوا في جو من الثقة بالنفس والديمقراطية تتصف شخصياتهم بالتعاون والاعتماد على النفس والحيوية والقدرة على الابتكار، ويحاول بعض الطلبة فرض نوع من المعاملة التي تلقوها في أسرهم على زملائهم، مما يؤكد استمرارية وتواصل أساليب التنشئة بين الأسرة والمدرسة.

وأجرى **المومني** (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى معرفة أثر نمط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن، ومعرفة الفروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي بين أبناء الأسر المتسامحة في تنشئتها، وأبناء الأسر المتشددة في تنشئتها، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠٩) من الأحداث الجانحين المتواجدين في مراكز رعاية وتأهيل الأحداث الجانحين والتابعة لوزارة التنمية الاجتماعية في الأردن والتي تتروح أعمارهم بين (١٢– ١٧) سنة، واستخدم الباحث مقياسين هما مقياس التنشئة الأسرية ومقياس ماسلو للأمن النفسي، حيث أظهرت النتائج أن الأفراد الذين نشأوا في أسر متسامحة كانوا أكثر شعوراً بالأمن النفسي من الأفراد الذين نشأوا في أسر متسلطة.

وأجرت (**خصاونة، ٢٠٠١**) دراسة هدفت إلى التعرف إلى دور المرأة في المجتمع كما تضمنته كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، تكونت عينة الدراسة من جميع كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا من الصف السابع حتى الصف العاشر. أظهرت نتائج الدراسة محدودية الأدوار الأنثوية، بل إن هناك غياباً واضحاً للعديد من الأدوار الأنثوية التي دخلت مجالها المرأة الأردنية، وأن أغلب أدوار المرأة يتعلق بالجانب الاجتماعي كونها زوجة، وأن الذكور يستأثرون بالأدوار الاقتصادية والاجتماعية والسياسية أكثر من الإناث (١٨) .

وأجرى (**عبد الله، ١٩٩٤**) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى توافر حقوق الإنسان في مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في مصر، ووضع تصوير مقترح للبرنامج في الأنشطة المرتبطة بالدراسات الاجتماعية لتنمية حقوق الإنسان، ورصد الباحث الحقوق التي ينبغي توافرها في مناهج الدراسات الاجتماعية، حيث كشفت الدراسة عن قصور واضح فيما يتعلق بحقوق الإنسان، وخاصة بأهداف الدراسات الاجتماعية، ووجود قصور واضح فيما يتعلق بمحتوى منهاج الدراسات الاجتماعية، وقد توصل الباحث إلى تصور مقترح لبرنامج في الأنشطة المرتبطة بالدراسات الاجتماعية لدعم مبادئ حقوق الإنسان، وأوصى الباحث بالاهتمام بالأنشطة عند وضع مناهج الدراسات الاجتماعية.

وأجرى (**مبارك، ١٩٩٤**) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى احتواء منهج التاريخ العربي الحديث والمعاصر للصف الثالث الثانوي الأدبي في مصر على موضوع حقوق

الإنسان، ومدى توازن موضوع حقوق الإنسان وباقي الموضوعات في أهداف المنهج، وقد توصلت الدراسة إلى أن عدداً قليلاً من جمل محتوى منهج تاريخ العرب الحديث والمعاصر، خصص لجميع محاور موضوع حقوق الإنسان، وعدم وجود توازن في توزيع جمل المحتوى بين كل من موضوعات هذا المنهج، وموضوع حقوق الإنسان، وأن هناك ضعفاً في المحتوى الخاص بمحاور حقوق الإنسان في المنهج.

وأجرى **العزام والهزايمة** (٢٠٠٤) دراسة بعنوان «التنشئة السياسية في مناهج التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية»، هدفت إلى التعرف على المستوى التصنيفي للتنشئة السياسية من خلال منهاج التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي لكون المناهج الدراسية تعد مصدراً أولياً يستمد منه الطلبة مواقفهم واتجاهاتهم السياسية المستقبلية، وقامت الدراسة على فرضية رئيسة مفادها أن التنشئة السياسية المكتسبة من المنهاج المعني متوسطة، وتحتاج إلى تطوير، ومن أجل التأكد من صحة الفرضية، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال أداة وصف لهذه التنشئة. أظهرت نتائج الدراسة أنها جاءت مؤكدة لفرضية الدراسة، وأفضت إلى مقترحات عدة لتحسين المستوى التصنيفي للتنشئة السياسية، وأهمها: تطوير نصوص المنهاج والمتعلقة بالمعايير الواردة في الأداة.

تناولت الدراسات السابقة معرفة أنماط التنشئة الاجتماعية الوالدية الديمقراطية والتسلطية، وعلاقتها بالمؤهل العلمي والخبرة التربوية، بينما تناول بعضها معرفة أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الوالدان والأساليب المتبعة بتوجيه الأسرة لسلوك الابناء، وجاءت معظم الدراسات متفقه مع الفلسفة التربوية العليا في تخطيط المناهج والكتب المدرسية، وإشراك المتخصصين في علم النفس التربوي ومناهج الدراسات الاجتماعية بالتركيز على التنشئة الاجتماعية ودورها في إعداد النشئ وبرز ذلك في دراسة أبو حلو (١٩٨٦) . وبالعودة الى الدراسات السابقة تبين أن الدراسة الحالية تختلف عما سبقها من الدراسات بأنها تهدف إلى معرفة واقع انتشار أنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن كالبعد الاجتماعي، والبعد النفسي التربوي، والبعد الديني، وإمكانية زيادة تلك الأبعاد ليتسنى للمدرسة توجيه الطلبة بالاتفاق مع الأسرة على تنشئة الأبناء نحو مختلف أشكال السلوك والاتجاهات المقبولة اجتماعياً، والتي تدور حول محاور قيمية كالدين والعلاقات داخل الأسرة وخارجها وتوفير الأمن الأسري، كما برز ذلك في دراسة المومني (٢٠٠٥) ، ويتعلم الأبناء تكوين المعايير والغايات، ويكتسب مختلف الأساليب التي يتعامل بها في المجتمع، وبرز ذلك في دراسة العزام والهزايمة (٢٠٠٤) ودراسة نذر (٢٠٠١) .

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية للعام الدراسي (٢٠٠٩ / ٢٠١٠) ، ويتضمن (١٠) كتب مدرسية، بواقع كتاب واحد لكل صف دراسي باعتبار مجتمع الدراسة هو عينة لها.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج التحليلي، حيث قام كل باحث على حدة بالإضافة الى محلل رابع يحمل درجة الدكتوراه في مناهج وأساليب الدراسات الاجتماعية، بتحليل الوحدات الدراسية في الكتاب حسب الوحدات التدريسية في كل كتاب، حيث اعتبرت الفقرة وحدة التحليل من خلال تحليل مضمونها، كما اُستؤنس بآراء بعض أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الأردنية، وبعض المسؤولين التربويين في وزارة التربية والتعليم، وذوي الاهتمام والاختصاص بالموضوع، حول آليات التحليل.

صدق التحليل:

تحقق الباحثون من صدق التحليل، وذلك بحساب معاملات ارتباط سبيرمان بين نتائج تحليل الباحثين الثلاثة والمحلل على عينة من الوحدات التدريسية، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (١) .

الجدول (١)

قيم معاملات ارتباط سبيرمان بين نتائج تحليل الباحثين الثلاث والمحلل

الباحثون	الباحث الأول	الباحث الثاني	الباحث الثالث	المحلل
الباحث الأول		٠,٨١	٠,٨٨	٠,٨٦
الباحث الثاني			٠,٨٧	٠,٨٥
الباحث الثالث				٠,٨٧
المحلل				

ثبات التحليل:

للتحقق من ثبات التحليل، حلَّل الباحثون كل على حدة عينة من الوحدات الدراسية، وحُسبت معاملات التوافق بين نتائج التحليلات حسب معادلة هوليستي الآتية:

$$\text{معامل التوافق بين الباحثين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{(\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف})} \times ١٠٠\%$$

وقد تراوحت معاملات التوافق بين الباحثين (٧٨٪– ٨٦٪) وهي معاملات مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة، والجدول (٢) يوضح قيم معاملات التوافق.

الجدول (٢)

قيم معاملات التوافق بين الباحثين الأربعة حسب معادلة هولوستوي

المحللين	الباحث الأول	الباحث الثاني	الباحث الثالث	الباحث الثالث
الباحث الأول	٪١٠٠	٪٧٨	٪٨٣	٪٨٥
الباحث الثاني		٪١٠٠	٪٨٢	٪٨٠
الباحث الثالث			٪١٠٠	٪٨١
الباحث الرابع				٪١٠٠

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

◄ **أولاً: المتغير الوسيط:**

- المرحلة الدراسية: ولها ثلاثة مستويات:

– المرحلة الأساسية الدنيا، وتضم الصفوف من الصف الأول الأساسي إلى الصف الرابع الأساسي.

– المرحلة الأساسية الوسطى، وتضم الصفوف من الصف الخامس الأساسي إلى الصف السابع الأساسي.

– المرحلة الأساسية العليا وتضم الصفوف من الصف الثامن الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي.

◄ **ثانياً: المتغير التابع:**

أنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن، ويعبر عنه بالنسب المئوية لتكرارات تلك الأبعاد من خلال عملية التحليل.

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحثون التحليلات الإحصائية الآتية:

- ♦ التكرارات والنسب المئوية، وذلك للإجابة عن السؤال الأول والثالث.
- ♦ اختبار كروكسال– والس، وذلك للإجابة عن السؤال الثاني.

عرض النتائج ومناقشتها:

فيما يأتي عرضٌ للنتائج التي تم التوصل لها، بعد أن قام الباحثون بتحليل الكتب الدراسية، وقاموا بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

◄ أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: «**ما أنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن وفق تحليل الباحثين؟**»

تمت الإجابة عن هذا السؤال، على النحو الآتي:

أ. **كتب المرحلة الأساسية الدنيا**:

حُسبت التكرارات والنسب المئوية، لأنماط التنشئة الإجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في هذه المرحلة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٣).

الجدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية لأنماط التنشئة الإجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا حسب تحليل الباحثين

الصف الدراسي الإحصائي / أنماط التنشئة الاجتماعية		البعد الديني	البعد النفسي والتربوي	البعد الاجتماعي	المجموع
الأول الأساسي	التكرار	١١	٥	١٩	٣٥
	النسبة	٣١،٤٣٪	١٤،٢٩٪	٥٤،٢٩٪	١٠٠,٠٠٪
الثاني الأساسي	التكرار	١٧	٦	٢٤	٤٧
	النسبة	٣٦،١٧٪	١٢،٧٧٪	٥١،٠٦٪	١٠٠,٠٠٪
الثالث الأساسي	التكرار	٢٩	٩	٣٦	٧٤
	النسبة	٣٩،١٩٪	١٢،١٦٪	٤٨،٦٥٪	١٠٠,٠٠٪
الرابع الأساسي	التكرار	٣٧	١٣	٤٨	٩٨
	النسبة	٣٧،٧٦٪	١٣،٢٧٪	٤٨،٩٨٪	١٠٠,٠٠٪
المجموع	التكرار	٩٤	٣٣	١٢٧	٢٥٤
	النسبة	٣٧،٠١٪	١٢،٩٩٪	٥٠،٠٠٪	١٠٠,٠٠٪
الرتبة		الثانية	الثالثة	الأولى	-

يبين الجدول (٣) أن نمط التنشئة الاجتماعية «البعد الاجتماعي» قد احتل المرتبة

الأولى بتكرارات بلغت (١٢٧) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت (٥٠,٠٠٪) ، واحتل نمط التنشئة الاجتماعية «البعد الديني» المرتبة الثانية بتكرارات بلغت (٩٤) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت (٣٧,٠١٪) ، أما نمط التنشئة الاجتماعية «البعد النفسي والتربوي» فقد احتل المرتبة الأخيرة بتكرارات بلغت (٣٣) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت (١٢,٩٩٪) . وقد بلغ مجموع تكرارات أنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية حسب تحليل الباحثين (٢٥٤) تكراراً، ويعزو الباحثين ذلك إلى الدور الاجتماعي في توجيه النشئ في تلك الأبعاد التي اعتاد عليها الطلبة في سلوكياتهم من بداية المرحلة الأساسية الدنيا بناءً على العلاقات الاجتماعية، لتبدأ من الأسرة وتنتقل إلى الحي والمدرسة، اعتماداً على معرفة المعلم لأسرة الطالب، ويتم التماشي مع تلك الأبعاد في ميدان التنشئة الاجتماعية؛ لتبرز مختلف الأساليب المتنوعة في التربية، التي سوف تؤدي إلى هدم البنية النفسية والاجتماعية والعقلية للشخصية عند الطلبة. فالبيئة التي تغلب عليها الترسبات الثقافية السلبية تعوق النمو النفسي السليم للأبناء، فيما تساعد البيئة التي تسود فيها ثقافة التسامح والحوار وروح المشاركة، واحترام الرأي الآخر في صقل الشخصية وبناء الإنسان المتوازن الذي يحسن التفاعل والتكامل مع الآخرين، بينما نجد أن الأبعاد التي تخص الجوانب الدينية قد جاءت بالمرتبة الثانية لتظهر مدى التمسك بالتعاليم الدينية، وبرزت في كتب المرحلة الأساسية الدنيا نظراً للوضع الاجتماعي الذي يعيشه الأباء، وينتقل إلى الأبناء بالمحاكاة والتقليد، وجاء البعد النفسي التربوي بالمرتبة الأخيره.

ب. كتب المرحلة الأساسية الوسطى:

حُسبت التكرارات والنسب المئوية، لأنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في هذه المرحلة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٤) .

الجدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية لأنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الوسطى حسب تحليل الباحثين

الصف الدراسي الإحصائي / أنماط التنشئة الاجتماعية		البعد الديني	البعد النفسي والتربوي	البعد الاجتماعي	المجموع
الخامس الأساسي	التكرار	٨	٩	٢٥	٤٢
	النسبة	١٩،٠٥٪	٢١،٤٣٪	٥٩،٥٢٪	١٠٠,٠٠٪
السادس الأساسي	التكرار	١٣	١٠	٣٣	٥٦
	النسبة	٢٣،٢١٪	١٧،٨٦٪	٥٨،٩٣٪	١٠٠,٠٠٪

الصف الدراسي الإحصائي / أنماط التنشئة الاجتماعية		البعد الديني	البعد النفسي والتربوي	البعد الاجتماعي	المجموع
السابع الأساسي	التكرار	٢١	١٥	٤٩	٨٥
	النسبة	٢٤،٧١٪	١٧،٦٥٪	٥٧،٦٥٪	١٠٠,٠٠٪
المجموع	التكرار	٤٢	٣٤	١٠٧	١٨٣
	النسبة	٢٢،٩٥٪	١٨،٥٨٪	٥٨،٤٧٪	١٠٠,٠٠٪
الرتبة		الثانية	الثالثة	الأولى	–

يبين الجدول (٤) أن نمط التنشئة الاجتماعية «البعد الاجتماعي» قد احتل المرتبة الأولى بتكرارات بلغت (١٠٧) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت (٥٨,٤٧٪) ، واحتل نمط التنشئة الاجتماعية «البعد الديني» المرتبة الثانية بتكرارات بلغت (٤٢) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت (٢٢,٩٥٪) ، أما نمط التنشئة الاجتماعية «البعد النفسي والتربوي» فقد احتل المرتبة الأخيرة بتكرارات بلغت (٣٤) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت (١٨,٥٨٪) . وقد بلغ مجموع تكرارات أنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية حسب تحليل الباحثون (١٨٣) تكراراً. ويعزو الباحثون تلك النتيجة للدور الإجتماعي البارز في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية الوسطى لينعكس ذلك على الطلبة في الاهتمام بمختلف الأدوار، وخاصة الأدوار التربوية حتى تمكنا من تكوين أجيال قوية، فلا بد من تأهيل المدارس التي تتعهدهم بالرعاية والتكوين، وتزودهم بالوسائل التربوية الضرورية للقيام بهذه الرسالة السامية، ولذلك تعاني مناهجنا من القصور الحاد في البعد النفسي والتربوي، الذي تعاني منه الأنظمة التعليمية في إعداد آباء وأمهات المستقبل، بينما تكاد تفتقر هذه المناهج إلى التركيز على الأبعاد الدينية في التنشئة، التي تعتمد على البعد النفسي، لتكون تلك الأبعاد متساوية في مناهج التربية الاجتماعية والوطنية، وبخاصة في المرحلة الوسطى.

ت. كتب المرحلة الأساسية العليا:

حُسبت التكرارات والنسب المئوية، لأنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في هذه المرحلة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٥) .

الجدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية لأنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية العليا حسب تحليل الباحثين

الصف الدراسي الإحصائي / أنماط التنشئة الاجتماعية		البعد الديني	البعد النفسي والتربوي	البعد الاجتماعي	المجموع
الثامن الأساسي	التكرار	١٤	١٣	٤١	٦٨
	النسبة	٢٠،٥٩٪	١٩،١٢٪	٦٠،٢٩٪	١٠٠,٠٠٪
التاسع الأساسي	التكرار	١٦	٩	٥٣	٧٨
	النسبة	٢٠،٥١٪	١١،٥٤٪	٦٧،٩٥٪	١٠٠,٠٠٪
العاشر الأساسي	التكرار	١٥	١٢	٦٧	٩٤
	النسبة	١٥،٩٦٪	١٢،٧٧٪	٧١،٢٨٪	١٠٠,٠٠٪
المجموع	التكرار	٤٥	٣٤	١٦١	٢٤٠
	النسبة	١٨،٧٥٪	١٤،١٧٪	٦٧،٠٨٪	١٠٠,٠٠٪
الرتبة		الثانية	الثالثة	الأولى	–

يبين الجدول (٥) أن نمط التنشئة الاجتماعية «البعد الاجتماعي» قد احتل المرتبة الأولى بتكرارات بلغت (١٦١) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت (٦٧,٠٨٪) ، واحتل نمط التنشئة الاجتماعية «البعد الديني» المرتبة الثانية بتكرارات بلغت (٤٥) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت (١٨,٧٥٪) ، أما نمط التنشئة الاجتماعية «البعد النفسي والتربوي» فقد احتل المرتبة الأخيرة بتكرارات بلغت (٣٤) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت (١٤,١٧٪) . وقد بلغ مجموع تكرارات أنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية حسب تحليل الباحثين (٢٤٠) تكراراً. ويعزو الباحثون تلك النتيجة للنمط الاجتماعي الظاهر في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية العليا، والذي يمتد من المرحلة الأساسية الدنيا، ولم تراع تلك الكتب الأبعاد لتظهر بشكل واضح في الدور النفسي والتربوي والديني، لينعكس ذلك على الدور الأسري التربوي في توجيه الأبناء نحو أتباع الأساليب الديمقراطية في تربية النشئ، وخاصة في المرحلة الأساسية العليا لتتفق تلك الأبعاد مع بعضها بعضاً في ممارسة مختلف السلوكيات الأيجابية في ممارسة حياتهم التعليمية في المدارس، ويعود ذلك إلى دور المتخصصين في إدخال تلك المفاهيم إلى كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية العليا، ودور المتخصصين في المجال الديني ليتماشى مع الدور الاجتماعي، ويتم إدخال تلك الأبعاد المتنوعه لتسهم في إعداد الطلبة وتنشئتهم تنشئة اجتماعية هادفة، وتظهر دورهم في التواصل الاجتماعي فيما بينهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نذر (٢٠٠١) .

◄ ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: « **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين تكرارات أنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية تعزى للمرحلة الدراسية (المرحلة الأساسية الدنيا، المرحلة الأساسية الوسطى، المرحلة الأساسية العليا)** ؟»

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت التكرارات والنسب المئوية لأنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية حسب المراحل الأساسية الثلاث، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٦) .

الجدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية لأنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمراحل الأساسية الثلاث حسب تحليل الباحثين

المرحلة الإحصائي / أنماط التنشئة الاجتماعية		البعد الديني	البعد النفسي والتربوي	البعد الاجتماعي	المجموع
المرحلة الأساسية الدنيا	التكرار	٩٤	٣٣	١٢٧	٢٥٤
	النسبة	٪٣٧،٠١	٪١٢،٩٩	٪٥٠،٠٠	٪١٠٠,٠٠
المرحلة الأساسية الوسطى	التكرار	٤٢	٣٤	١٠٧	١٨٣
	النسبة	٪٢٢،٩٥	٪١٨،٥٨	٪٥٨،٤٧	٪١٠٠,٠٠
المرحلة الأساسية العليا	التكرار	٤٥	٣٤	١٦١	٢٤٠
	النسبة	٪١٨،٧٥	٪١٤،١٧	٪٦٧،٠٨	٪١٠٠,٠٠
المجموع	التكرار	١٨١	١٠١	٣٩٥	٦٧٧
	النسبة	٪٢٦،٧٤	٪١٤،٩٢	٪٥٨،٣٥	٪١٠٠،٠٠
الرتبة		الثانية	الثالثة	الأولى	–

يبين الجدول (٦) أن هناك فروقاً ظاهرية بين تكرارات أنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية حسب المراحل الأساسية الأربعة، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، استخدم اختبار كروكسال– والس، كما هو موضح في الجدول (٧) .

الجدول (٧)

نتائج اختبار كروكسال- والس للفروق بين تقديرات تكرارات أنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية حسب المراحل الأساسية الثلاث

الإحصائي	البعد الديني	البعد النفسي والتربوي	البعد الاجتماعي
قيمة كاي تربيع	٨,٥١٢	٠,٢٤٩	٦,٥٠١
درجات الحرية	٢	٢	٢
مستوى الدلالة الإحصائية	٠,٠١٨*	٠,٩٢٧	٠,٠٣٧*

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) .

يبين الجدول (٧) :

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى للمرحلة عند نمط التنشئة الإجتماعية «البعد الديني» إذ كانت الفروق لصالح كتب صفوف المرحلة الأساسية الدنيا.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى للمرحلة عند نمط التنشئة الاجتماعية «البعد النفسي والتربوي». إذ كانت الفروق لصالح المرحلة الأساسية المتوسطة.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى للمرحلة عند نمط التنشئة الاجتماعية «البعد الاجتماعي» حيث كانت الفروق لصالح المرحلة الأساسية العليا.

ويعزو الباحثون ذلك إلى مدى تركيز واضعي كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا وحرصهم على أن تحتوي على العديد من أنماط التنشئة الاجتماعية التي تخص البعد الديني، ثم أخذت تتولى بشكل واضح في الصفوف العليا، ونظراً لارتباط البعد الديني في المرحلة الأساسية الدنيا بقرب الطلبة من الأسر التي تهتم بتوجيه الأبناء نحو الاهتمام بتلك القيم والاتجاهات الدينية بتوجيه النشئ نحو تقدير كثير من تلك السلوكيات الإيجابية الحسنة، ولا ننسى دور المساجد في هذه المرحلة بتوجيه النشئ واحترام العادات والقيم النبلية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نذر (٢٠٠١) .

بينما أظهرت نتائج تحليل الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى للمرحلة عند نمط التنشئة الاجتماعية «البعد النفسي

والتربوي». وذلك نظراً لاهتمام المخططين عند تأليف المناهج في التربية الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة بإضافة العديد من هذه الأبعاد والتركيز عليها، وإشراك المتخصصين في علم النفس التربوي، ودخول الطلبة في هذه المرحلة بمرحلة حياتية جديدة من حيث التركيز على تلك الأبعاد السلوكية التي ترافق تلك المرحلة الحساسة، بينما تجدها تظهر بالتتالي لتنمو تلك الأبعاد مرحلياً حسب رؤية المؤسسات التربوية في جمع التوازن ما بين مختلف البيئات وخاصة الأسرية والمدرسية والبيئة الإجتماعية التي تسهم في توفير الانتماء القوي للمجتمع، وإشباع حاجاته النفسية في جو من التفاعل الاجتماعي الهادف، وتحقيق الشخصية المستقلة، وتوفير الخبرات الملائمة في جو تسوده العلاقات الإنسانية القائمة على التفاهم المتبادل، والجو التدريسي الذي يتصف بالتشويق والإثارة والحوار، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المومني (٢٠٠٥). بينما أظهرت نتائج تحليل الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى للمرحلة عند نمط التنشئة الاجتماعية «البعد الاجتماعي» حيث كانت الفروق لصالح المرحلة الأساسية العليا. حيث يظهر ذلك من خلال الاهتمام بتنشئة الأجيال وفق القيم والانظمة والسلوكات المتبعة في المجتمع، حتى يعيش الأفراد ما بينهم بتوافق وإنسجام كعضو منتج تتكون لديه الخبره والمعرفة والتعليم والتدريب، لتتقارب تلك العلاقات بين الطلبة، والطلبة والمعلمين، والإدارة والمجتمع المحلي المحيط، وبالتالي تركز على أسلوب الحياة التي يعيشها المجتمع ويعيدها إلى الوسط الاجتماعي والتربوي في الأسرة والمجتمع، والتي تهدف إلى إدماج عناصر الثقافة في الشخصية إلى أن تحدث عملية التوحد مع الأبعاد العقلية والعاطفية والأخلاقية في البيئة التي يعيش فيها الفرد. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رادكي (Radki, 2005).

◄ ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: «**كيف ينمو بناء أنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الدراسية (المرحلة الأساسية الدنيا، المرحلة الأساسية الوسطى، المرحلة الأساسية العليا)** ؟»

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت تكرارات أنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية حسب المراحل الأساسية الثلاثة ونسب نمو تلك الأبعاد، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٨).

الجدول (٨)

التكرارات لأنماط التنشئة الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمراحل الأساسية الثلاث ونسب نمو تلك الأبعاد حسب تحليل الباحثين

أنماط التنشئة الاجتماعية / المرحلة	البعد الديني		البعد النفسي والتربوي		البعد الاجتماعي		المجموع	
	التكرار	نسبة النمو	التكرار	نسبة النمو	التكرار	نسبة النمو	التكرار	نسبة النمو
المرحلة الأساسية الدنيا	٩٤	=	٣٣	=	١٢٧	=	٢٥٤	=
المرحلة الأساسية الوسطى	٤٥	– ١٠٨،٩٪	٣٤	٢،٩٤٪	١٠٧	– ١٨،٧٪	١٨٣	– ٣٨،٨٠٪
المرحلة الأساسية العليا	٤٢	– ٧،١٤٪	٣٤	٠،٠٠٪	١٦١	٣٣،٥٤٪	٢٤٠	٢٣،٧٥٪

يبين الجدول (٨) أن نسبة نمو نمط التنشئة الاجتماعية «البعد الديني» من المرحلة الأساسية الدنيا إلى المرحلة الأساسية الوسطى بلغت (– ١٠٨,٩٪) ، ومن المرحلة الأساسية الوسطى إلى المرحلة الأساسية العليا بلغت (– ٧,١٤٪) ، وهذا يدل على تراجع كبير في التركيز على هذا البعد. وكانت نسبة نمو نمط التنشئة الاجتماعية «النفسي والتربوي» من المرحلة الأساسية الدنيا إلى المرحلة الأساسية الوسطى بلغت (٢,٩٤٪) ، ومن المرحلة الأساسية الوسطى إلى المرحلة الأساسية العليا بلغت (٠,٠٠٪) ، وهذا يدل على استقرار في التركيز على هذا البعد. وبلغت نسبة نمو نمط التنشئة الاجتماعية «البعد الديني» من المرحلة الأساسية الدنيا إلى المرحلة الأساسية الوسطى (– ١٨,٧٪) ، وهذا يدل على تراجع في التركيز على هذا البعد في المرحلة الوسطى، ومن المرحلة الأساسية الوسطى إلى المرحلة الأساسية العليا بلغت (٣٣,٥٤٪) ، وهذا يدل على تطور في التركيز على هذا البعد.

ويعزو الباحثون ذلك إلى العلاقة القائمة بين المتخصصين في تأليف مناهج وكتب التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي والمؤسسات التربوية والحكومية الراعية لذلك في الأردن، وذلك بتزويد الطلبة في مراحل التعليم الأساسي بأنماط التنشئة الاجتماعية (الدينية، والنفس تربوية، والاجتماعية) ، والتدرب على تطبيقها، والاهتمام بالقيم والاتجاهات لدى الطلبة والتي يشبون عليها، ولا تقتصر على معرفة الطلبة لهذه الأبعاد فقط، بل على نقل المعرفة وإيجاد العلاقات المفتوحة بين الطالب والمعلم، والمعلم والطالب، والطلبة وادارة المدرسة والمجتمع المحلي المحيط، وتدريبهم على التعامل مع هذه الأبعاد، وإمكانية تطبيقها في المدرسة والبيت والحي والقرية والمدينة، ومن هنا جاءت أهمية تحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي للكشف عن إبراز تلك الأبعاد في هذه الكتب، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة عويدات (١٩٩٧) .

حيث أظهرت هذه الدراسة أن عملية التحليل لكتب المرحلة الأساسية أظهرت هذه الأبعاد بالترتيب التسلسلي في المرحلة الأساسية (الدنيا، والمتوسطة، والعليا) وأبرزت تلك الأبعاد الأقل التي تحتويها هذه الصفوف، ثم تزايد استخداماتها في الصفوف العليا وانتشارها في المراحل الأساسية الأخرى، وذلك نظراً لتوجيه المتخصصين من مؤلفي المناهج في علم النفس والدراسات الاجتماعية وتوافقها مع الفئة العمرية التي تناسب كل مرحلة من المراحل، والعمل على إمكانية تطبيقها والاهتمام بها، ودورها التطبيقي في المجتمع المحلي، والتوازن في استخدام هذه الأبعاد التي لها علاقة مباشرة بين الأسرة والمدرسة، والحي والمدرسة، وذلك لبناء جيل قوي ولديه المعرفة بتكوين العلاقات الطيبة الناضجة ونمو الثقة في الذات، وتقبل المسؤولية الاجتماعية، واختيار مهنة المستقبل وتحقيق الاستقلال المادي، وتكوين مختلف المهارات اللازمة للاشتراك في الحياة المدنية للمجتمع، والتعرف إلى السلوك الاجتماعي الإيجابي الذي يقوم على المسؤولية وممارسته، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة نذر (٢٠٠١) .

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها، يوصي الباحثون بما يأتي:

١. ضرورة التواصل المباشر ما بين المتخصصين الأكاديميين في الجامعات الأردنية والمؤسسات الحكومية (وزارة التربية والتعليم) ومؤلفي كتب التربية الاجتماعية والوطنية في وزارة التربية والتعليم، بإعادة النظر في مضامين كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية بتضمينها تلك الأبعاد.

٢. دعوة المؤسسات التربوية لصياغة برامج تربوية هادفة وتوجيهها للآباء والأمهات تتضمن التوعية بأهمية التنشئة الاجتماعية التي تقوم على الحوار وتحقيق التعاون الوثيق بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والأندية والجمعيات ودور العبادة ووسائل الإعلام.

٣. إعداد أنشطة لامنهجية للآباء والأمهات والمعلمين في المجالس المدرسية للوقوف على معالجة العديد من القضايا التربوية التي تواجه أبناءهم داخل المدرسة والحي وخارجهما، والتأكيد على تكوين شخصية أكثر التزاماً وتوازناً في تفاعلها مع المؤسسات والأفراد.

٤. عقد دورات تدريبية من قبل المتخصصين في علم النفس التربوي لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية حول آليات توظيف تلك الأبعاد في كتب التربية الاجتماعية والوطنية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو جادو، صالح. (٢٠٠٤) . سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان- الأردن.

٢. ألكين، فردريك وجيرالد، هاندل. (١٩٩٩) . الطفل والمجتمع وعملية التنشئة الاجتماعية. ترجمة محمد حسانين، مصر، مؤسسة سعيد للطباعة، طنطا- مصر.

٣. ثابت، ناصر. (١٩٩٣) . دراسات في علم الاجتماع التربوي. الكويت، مكتبة الفلاح- الكويت.

٤. خصاونة، ريما. (٢٠٠١) . دور المرأة في المجتمع كما تعكسه كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

٥. الرشدان، عبدالله. (٢٠٠٥) . التربية والتنشئة الاجتماعية. ط١، دار وائل للنشر والتوزيع: عمان.

٦. الرشدان، عبدالله. (١٩٩٩) . علم اجتماع التربية. دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان.

٧. السيد، فؤاد البهي. (١٩٩٣) . علم النفس الاجتماعي، ط٢، دار الفكر العربي: القاهرة.

٨. الشرايعة، محمد عرفات. (٢٠٠٦) . التنشئة الاجتماعية. ط١، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع ودار مكين للنشر والتوزيع: عمان.

٩. الشناوي، محمد وأبو الرب، يوسف. (٢٠٠٢) . التنشئة الاجتماعية للطفل. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.

١٠. صوالحة، محمد؛ حوامدة، مصطفى. (١٩٩٤) . أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة. الطبعة الأولى، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد- الأردن.

١١. عايش، محمد إبراهيم. (٢٠٠٢) . أنماط المشاهدة لبرامج الأطفال في محطات التلفزة المحلية العربية، مجلة شؤون اجتماعية، ع٧٦، السنة ١٩، جمعية الاجتماعيين، الشارقة.

١٢. عبد الله، عاطف (١٩٩٤) . حقوق الإنسان في مناهج الدراسات الاجتماعية للتعليم الأساسي في مصر، رسالة ماجستير غير منشور، جامعة عين شمس، كلية التربية: مصر.

١٣. عبدوني، كامل عايد. (٢٠٠٥) . أنماط التنشئة الاجتماعية الوالدية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية عمان الكبرى. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان– الأردن.

١٤. عدنان، رانيا وبسام، رشا. (٢٠٠٥) . التنشئة الاجتماعية. ط١، عمان، دار البداية ناشرون وموزعون.

١٥. العزام، عبد المجيد والهزايمه، محمد عوض. (١٩٩٧) . التنشئة السياسية في مناهج التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية «دراسة تحليلية». مؤتة للبحوث والدراسات، مج (١٩) ، ع (٥) ، ص ص ٢٧– ٥٢.

١٦. عمر، معن خليل. (٢٠٠٤) . التنشئة الاجتماعية، دار الشروق، عمان– الأردن.

١٧. مبارك، فتحي. (١٩٩٤) . حقوق الإنسان في منهج التاريخ للصف الثالث الثانوي الأدبي: دراسة تقويمية، القاهرة: دار المعارف المصرية.

١٨. المومني، محمد احمد. (٢٠٠٥) . أثر نمط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة اليرموك، مج (٧) ، ع (٢) ، ص ٥٩– ٧٨.

١٩. ناصر، ابراهيم. (١٩٩٤) . أسس التربية. ط٣، عمان، دار عمار للنشر والتوزيع.

٢٠. ناصر، ابراهيم. (٢٠٠٤) . التنشئة الاجتماعية. عمان، دار عمار للنشر والتوزيع.

٢١. النحلاوي، عبد الرحمن. (١٩٩٩) . أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر المعاصر– بيروت ودار الفكر دمشق، ط٢.

٢٢. نذر، فاطمة. (٢٠٠١) . التنشئة الاجتماعية الديمقراطية كما يدركها الوالدان والأبناء في الأسرة الكويتية، الديمقراطية والتربية في الوطن العربي. أعمال المؤتمر العلمي الثالث لقسم أصول التربية في كلية التربية، جامعة الكويت، مركز دراسات الوحدة العربية.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Byrne, B. M. (1984) . The general academic self- concept homological network: A review of construct validation research. Review of Educational Research. Vol. (42) 2. PP. 40- 49.*
2. *Danziger, K. (2005) . Socialization of Education. Harmonder Worth, Penguin.*
3. *Home, S. (2006) . The Philosophy of Education. First Edition, New-York.*
4. *Parsons, T. (1985) . Socialization and Interaction in Collaboration with James Olds. New York- Free Press.*
5. *Radki, M. (2005) . Discipline in the School, Paper Presented at the Annual Meeting of South West Education, Research Association, and Dallas, U. S. A.*
6. *Rutter, Michel. (1984) . Family and School Influences on Behavior Development Child Psychology. Vol. (17) 1. PP. 104- 112.*

التنبؤ بالسعادة في ضوء الأمل والتفاؤل لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة

د. آمال جودة*

د. حمدي أبو جراد**

* أستاذ مشارك في الصحة النفسية/ كلية التربية/ جامعة الأقصى/ غزة.

** أستاذ القياس والتقويم المساعد/ منطقة غزة التعليمية/ جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين السعادة والأمل والتفاؤل، إضافة إلى تحديد الأهمية النسبية لكل من هذه المتغيرات فى تفسير السعادة لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة بلغ حجمها(١٨٧) طالباً وطالبة، منهم (١٠٣) طلاب و(٨٤) طالبة، وطُبِّقت أدوات الدراسة على أفراد العينة في قاعات المحاضرات. وبينت النتائج أن متغير السعادة ارتبط مع بقية المتغيرات الأخرى، وأن قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة إحصائيا وفي الاتجاه المتوقع. وأشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج إلى أن متغيرى الأمل والتفاؤل أسهما فى تفسير تباين درجات أفراد العينة على مقياس السعادة، وقد أسهم متغير التفاؤل بمقدار أكبر فى تفسير تباين درجات أفراد العينة على مقياس السعادة، فقد فسر متغير التفاؤل ما نسبته (٤٥,٢٪) و (٤٣,٢٪) و (٤٥٪) للعينة الكلية، وعينة الذكور وعينة الإناث على التوالي، بينما فسر الأمل ما نسبته (٧,١٪) و (٤٪) و(١٢,٢٪) للعينة الكلية، وعينة الذكور وعينة الإناث على التوالي.

Abstract:

The study aimed at identifying the relationship among happiness, hope and optimism. In addition, the study aimed at specifying the proportional significance for each of these variables in interpreting happiness among a sample of Al -Quds Open University students. The sample size consisted of (187) students, (103) males and (84) females. The study tools were implemented on the study sample in the courses lectures. The results showed that happiness is connected with the other variables and the correlation coefficient values were positive, statistically significant and in the expected direction. The results of the multiple regression analysis showed that both hope and optimism variables contributed in interpreting the variance in the sample member's points on happiness measure. Optimism variable contributed heavily in interpreting the variance in the sample member's points on happiness measure. Optimism variable interpreted about (%45.2), (%43.2) and (%45) of the total sample, male sample and female sample respectively while hope variable interpreted about (%7.1), (%4) and (%12.2) of the total sample, male sample and female sample respectively.

مقدمة:

يعد التفاؤل والأمل والسعادة من الجوانب الإيجابية في الشخصية، تلك الجوانب التي يتناولها بالدراسة علم النفس الإيجابي، ذلك العلم الذي يرجع الفضل في تأسيسه إلى العالم سيلجمان (Seligman) في الثمانينيات من القرن الماضي، ذلك العلم الذي يهدف إلى اكتشاف مصادر القوة لدى شخصية الفرد وتقويمها بما يساعده على تجاوز الصعاب التي تواجهه نتيجة أحداث الحياة، ومن ثم يساعده على تطوير شخصيته والتخلص مما يشوبها من نقص وضعف.

إن ازدهار حركة علم النفس الإيجابي ونموها في العصر الحديث إنما تعكس الاهتمام العلمي بالعلاقة التي تربط القدرات الكامنة لدى الفرد من أمل وتفاؤل وسعادة في تنمية الأفكار والانفعالات الإيجابية للفرد لما لها من دور لا يستهان به في تحسين مستوى صحة الفرد الجسمية والنفسية، وزيادة مستوى رفاهته في الحياة. وهذا ما تؤكده النظرية الاجتماعية المعرفية وحركة علم النفس الإيجابي التي ازدهرت أخيراً، مؤكدة على أهمية وظيفة الأمل والتفاؤل كمتغيرات معرفية متوقعة لها القدرة على التنبؤ بالسعادة (Ciarrocchi & Deneke, 2005).

وهناك حقيقة بينة تؤكد على أن أرقى خير يمكن أن يبلغه المرء بجهده هو الوصول إلى الشعور بالسعادة، إذ إن السعادة قمة مطالب الحياة الإنسانية، فهي الغاية المنشودة التي يسعى البشر إلى الوصول إليها (النيال، وعلي، ١٩٩٥). حتى إذا لم يعرفوا على وجه الدقة ماذا عسى أن تكون تلك السعادة التي يصبون إليها (إبراهيم، ١٩٦٦). ولا يخفى على أحد ما يشهده القرن الحادي والعشرون من التغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والسياسية فضلاً عن التغيرات التي لحقت بالقيم الإنسانية، وتسببت في صراعات بين القديم والجديد. إن هذه التغيرات المتسارعة والصراعات المتعددة تحمل بين طياتها كثيراً من الآلام والمتاعب النفسية، وكثيراً من مصادر الضغط النفسي للإنسان، وبالتالي كثيراً من الشقاء الإنساني (جودة، ٢٠٠٦)، وهذا ما يجعل من السعادة أمراً شاقاً يصعب نيله والوصول إليه.

وفي هذا الصدد ترى جودة وعسلية (٢٠٠٩) أن المجتمعات العربية والفلسطينية تعاني من أزمات سياسية واقتصادية واجتماعية، وهي بحاجة إلى الأخذ بالمتغيرات الإيجابية كافة، سواء على المستوى الفردي أم على المستوى المجتمعي، ليس من أجل المساعدة على تخفيف المعاناة الجسمية والنفسية والاجتماعية لدى الأفراد فحسب، وإنما لرفع كفاءتهم

في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة ومشكلاتها اليومية، والإفادة من علم النفس الإيجابي في تحقيق التنمية البشرية والاجتماعية والوصول إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية للمجتمعات العربية بصفة عامة والمجتمع الفلسطيني بصفة خاصة.

وقد أشارت نتائج الدراسات التي تناولت السعادة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السعادة والصحة النفسية للفرد (Bray & Gunnel, 2006; Abdel- Khalek & Lester, 2010)، والصحة الجسمية (جان، ٢٠٠٨)، والانبساطية (Francis, et al., 2003)، والذكاء الانفعالي (جودة، ٢٠٠٧)، وتقدير الذات (Shimai, et al. 2004)، والانفعال الإيجابي (Abdel- Khalek, 2005) ، والثقة بالنفس (جودة، ٢٠٠٧).

كما أن طلبة الجامعة الذين يتمتعون بمستويات عالية من السعادة هم أكثر نجاحاً في مجالات الحياة المتعددة (Lyubomisky, et al. 2005)، وأكثر توكيداً للذات (Argyle & Luo, 1990)، وأقل معاناة من الضغوط المدركة (Schiffrin & Nelson, 2010)، وأكثر رضا عن الحياة (عبد الخالق، وعيد، ٢٠٠٨).

وكشفت نتائج بعض الدراسات التي تناولت التفاؤل عن قدرته على التنبؤ بالسعادة (Abdel- Khalek & Lester, 2010)، ورفاهة الفرد (Chang, et al.,1997; Burris, et al. 2009)، وكشفت نتائج الدراسات التي تناولت الأمل عن قدرته على التنبؤ برفاهة الفرد (Scott & Snyder, 2005 Michael & Snyder, 2005;)، والرضا عن الحياة (Proctor, et al., 2010; Bailey, et al. , 2007) كذلك يشير تشانج (Chang, 2009) إلى أن للتفاؤل قدرة على التنبؤ بالوظائف النفسية الإيجابية لدى الفرد، كما كشفت دراسة قام بها عبد الخالق (Abdel- Khalek, 2007) عن قدرة التفاؤل والأمل والسعادة على التنبؤ بحب الفرد للحياة، وهذا ما يجعل من دراسة العلاقة بين التفاؤل والأمل والسعادة كمتغيرات إيجابية ضرورة ملحة لما لها من تأثير فعال في التنظيم الذاتي للفرد، وفي تنشئة أفراد إيجابيين ومجتمعات مزدهرة.

مشكلة الدراسة:

يواجه الشباب في القرن الحادي والعشرين تحديات كثيرة وصعبة –وبخاصة في دول العالم الثالث التي تُعدُّ الأراضي الفلسطينية جزءاً منها– بدءاً من انتشار الأوبئة كالسرطان والإيدز وأنفلونزا الخنازير، إلى انتشار الفقر والبطالة والصراعات السياسية... هذه التحديات تتطلب سمات شخصية تتسم بالإيجابية كالسعادة والأمل والتفاؤل تمكن الشباب– الذين يُعدُّون أهم أدوات التغيير في المجتمعات– من مواجهة التحديات والمضي قدماً في مجالات الحياة المختلفة بهدف تحقيق مستوى مناسب من الصحة النفسية. ونظراً

لأهمية السعادة فى حياة الأفراد فإن الحاجة تدعو إلى قياس هذا المتغير ومعرفة مدى العلاقة بينه وبين المتغيرات الأخرى التى قد تؤثر وتتأثر به كالأمل والتفاؤل، ففى ضوء هذه العلاقة تتحدد المكونات النسبية لمتغير السعادة والعوامل المساهمة فى تكوينه أو المؤدية إليه.

أسئلة الدراسة:

- ما حجم العلاقة الارتباطية، وما مستوى دلالة هذه العلاقة بين متغيري الأمل والتفاؤل من جهة، والسعادة من جهة أخرى لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟
- ما الأهمية النسبية لكل من الأمل والتفاؤل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن حجم العلاقة الارتباطية، ومستوى دلالة هذه العلاقة بين متغيريْ الأمل والتفاؤل من جهة، والسعادة من جهة أخرى، والتعرف إلى الأهمية النسبية لكل من الأمل والتفاؤل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- الاهتمام بالجانب الإيجابي للسلوك، أو بمعنى آخر بجزء من اهتمامات علم النفس الإيجابي، والمتمثل في التفاؤل، والأمل، والسعادة.
- ندرة الدراسات التي تناولت التفاؤل والأمل والسعادة على المستويين العربي والفلسطيني، لذا يأمل الباحثان أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة إلى التراث السيكولوجي الذي ربما يسهم في إثراء المكتبة النفسية الفلسطينية والعربية.
- المساهمة في توجيه نظر المسئولين في مجال الإرشاد والصحة النفسية إلى أهمية التفاؤل والأمل في تحقيق السعادة في حياة الناس وخاصة طلبة الجامعة.

مصطلحات الدراسة:

◄ **السعادة: Happiness**: «السعادة هي حالة انفعالية وعقلية تتسم بالإيجابية يخبرها الإنسان ذاتياً، وتتضمن الشعور بالرضا، والمتعة، والتفاؤل، والأمل، والإحساس بالقدرة على التأثير في الأحداث بشكل إيجابي» (جودة، ٢٠٠٧).

وتعرف **السعادة إجرائياً** في البحث الحالي بأنها: الارتفاع في درجات الفرد على قائمة أكسفورد للسعادة المستخدمة في الدراسة.

◄ **الأمل Hope**: «وجهة معرفية Cognitive set وحالة دافعية تتضمن إيمان الفرد بقدرته وامتلاكه القدرة اللازمة للتخطيط والعمل المستمر لتحقيق أهدافه» (Snyder et al.,
1996: 321).

ويعرف **الأمل إجرائياً** بأنه: الارتفاع في درجات الفرد على مقياس سمة الأمل المستخدم في الدراسة.

◄ **التفاؤل Optimism**: «نظرة استبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح، ويستبعد ما خلا ذلك» (عبد الخالق، ١٩٩٦: ٦).

ويعرف **التفاؤل إجرائياً** بأنه: الارتفاع في درجات الفرد على القائمة العربية للتفاؤل المستخدمة في الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة منطقة غزة التعليمية– المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٩– ٢٠١٠.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

السعادة Happiness:

تُعدُّ السعادة هي الغاية القصوى التي يطمح إليها الإنسان منذ القدم، إلاّ أن ما يلفت الانتباه أن العقود الثلاثة الأخيرة حملت في طياتها اهتماماً بارزاً بالسعادة وآثارها على حياة الفرد والشعوب، وأسبابها والعوامل التي تؤثر فيها، وبالتالي فإن علماء النفس والصحة النفسية، وبخاصة في الغرب قاموا بكتابة العديد من الأبحاث والمقالات التي تناولت السعادة وعلاقتها بالعديد من المتغيرات (Francis, et al. , 2003; Shimai, et al.
, 2004; Bray & Gunnel, 2006; Singh & Jha, 2008).

ومفهوم السعادة من المفاهيم التي اهتم بها الفلاسفة، فالبحث عن السعادة عند اليونان هو المطلب الأسمى للإنسان، وخيره الأعلى وغايته القصوى، حيث ينظر أرسطو إلى السعادة على أنها لا تعدو أن تكون حالاً من أحوال النفس البشرية، وسعادة الإنسان تكون بمزاولته ما يمتاز به عن سائر الموجودات، أي بمزاولة الحياة الناطقة على أكمل الوجوه،

كما يؤكد على أن النجاح في الحياة ضروري لحصول السعادة، وتحقيق الخير والفضيلة (ربيع، ٢٠٠٤). وفي هذا الصدد يرى إبراهيم (١٩٦٦) أنه حينما قال بعض فلاسفة اليونان إن السعادة هي الخير الأسمى أو الخير المطلق، فإنهم لم يكونوا يعنون بالسعادة مجرد خير نسبي متغير كاللذة، بل كانوا يعنون بها تلك الغاية القصوى التي ليس بعدها غاية. ومعنى ذلك أنهم كانوا يعدون اللذة جزئية، في حين أنهم كانوا ينظرون إلى السعادة على أنها كلية.

يتضح مما سبق أن الرؤية الفلسفية قديماً حين عرضت فكرة السعادة، حرصت على أن تربط السعادة بخير الإنسان، وهذا ما يبدو واضحاً فيما ورد بالمعجم الفلسفي عندما عرفت السعادة على أنها الرضا التام بما تناله النفس من الخير (صليبا، ١٩٨٢: ٦٥٦).

أما في العصر الحديث فإن الفيلسوفة اليابانية نومورا (٢٠٠٤) تنظر إلى السعادة على أنها حالة تتضمن تحقيق الذات والشعور بالبهجة، إذ إن المرء لا يشعر بالسعادة إلاّ إذا مارس الإحساس بالبهجة والفرح. وإن البحث عن متعة روحية مستمرة هو الأكثر احتمالاً لأن يقود إلى السعادة، ولذلك فإن من المهم أن نرى الأشياء من الجانبين المادي والروحي، وكذلك من الخارج والداخل وبالعلاقة بالآخرين.

إذاً، وبالرغم من أن اهتمام الناس بالسعادة له تاريخ طويل، فإنه يتضح من التراث السيكولوجي أن اهتمام علم النفس بدراسة السعادة، لم يبدأ قبل العام ١٩٧٠، وفي هذا الصدد يرى كلٌ من لو وشيه (Lu & Shih,1997) أن مصطلح السعادة Happiness أدرج مع مصطلحات علم النفس في العام ١٩٧٣، وحينما حاول علماء النفس دراسة السعادة، فإنهم قد ركزوا عليها- كما يتضح للباحثين- في ارتباطها بالإشباع واعتبروا أن الإشباع البيولوجي والاجتماعي والنفسي هو العلة الحقيقية للسعادة. ويبدو ذلك واضحاً فيما أكده ماسلو أن إشباع الحاجات الأساسية البيولوجية والاجتماعية والنفسية يعد مصدراً مباشراً للشعور بالسعادة والصحة النفسية.

ويرى **دينيف (DeNeve, 1999)** أن علماء النفس وخلال العقود الثلاثة الماضية تحولوا من دراسة العوامل الديموغرافية كمحددات للسعادة إلى التركيز على الشخصية كمحدد مهم في حكم الفرد على مدى إحساسه بالرضا عن الحياة، وشعوره بالهناء الشخصي Subjective well- being.

ومفهوم السعادة من المفاهيم التي تنتمي إلى علم النفس الإيجابي، حيث استخدم سيلجمان (٢٠٠٥) كلمتي السعادة وطيب الحال تبادلياً كمصطلحات لوصف أهداف مشروع علم النفس الإيجابي، ويتضمنان المشاعر الإيجابية والأنشطة الإيجابية.

ويرى **جوزيف وآخرون (Joseph, et al., 2004)** أن السعادة لا تعني فقط غياب المشاعر الاكتئابية، ولكنها تعني أيضاً وجود عدد من الحالات الانفعالية والمعرفية التي تتسم بالإيجابية.

ويرى **فينهوفن (Veenhoven, 2000)** أن مفهوم السعادة يحمل معنيين مختلفين، الأول موضوعي، والثاني ذاتي. وفي الحالة الأولى فإنها تكون تقريباً مرادفة لمفهوم الحرية Freedom، حيث السعادة تعني عيش الفرد في سلام وحرية، أي توافر ظروف جيدة وملائمة لحياته. وفي الحالة الثانية حيث المعنى الذاتي للسعادة، فإنها تعرف على أنها حالة عقلية State of mind تعكس شعور الفرد وتقديره المستقر لحياته، وهذا التعريف هو ما نستخدمه في العادة للسعادة. وبالتالي فالسعادة تعرف على أنها هي الدرجة التي يقدر الفرد بطريقة كلية إيجابية كيفية الحياة الآنية التي يحياها.

ويعرف **العنزي** (٢٠٠١) السعادة على أنها «حالة من التوازن الداخلي يسودها عدد من المشاعر الإيجابية كالرضا والابتهاج والسرور، التي ترتبط بالجوانب الأساسية للحياة مثل: الأسرة والعمل والعلاقات الاجتماعية».

وينظر **فرانكلن (Franklin, 2010)** إلى السعادة على أنها ليست سلسلة من مواقف الفرح والبهجة المؤقتة Transient pleasure أو الحصول على الثروة والمال، أو لها علاقة بمعتقدات الفرد الدينية، بل هي حالة تتسم بالاستمرار حتى عندما يشعر الفرد بسوء، وأسلوب حياة تمكن من إشباع حاجاته، وتحقق له حياة إنسانية أفضل.

ويعرفها **جوبتا وكومار (Gupta & Kumar, 2010)** على أنها التقويم الكلي لخبرات الفرد الانفعالية الموجبة والسلبية، بالإضافة إلى تقويمه لرضاه عن حياته.

وتعرف كل من **شارما ومالاراف (Sharma & Malhoraf, 2010)** السعادة على أنها: «انفعال وشعور إيجابي يوصف بكلمات كالقناعة والإحساس بالرفاهية والرضا».

يتضح من التعريفات السابقة التي تناولت مفهوم السعادة أن معظمها نظر إلى السعادة على أنها حالة انفعالية ذات طابع إيجابي، والقليل نظر إليها على أنها أيضاً حالة معرفية أو عقلية.

ويميل الباحثان إلى تعريف الفئة الثانية، ويرجع السبب في ذلك إلى أن مريض الهوس يبدو في حالة طيبة جداً وسعيدا بنفسه، ولكن هل هذا يعني أنه يتمتع بالسعادة حقاً، بالطبع لا، حتى وإن كانت أفكاره تعبر عن حالة المرح التي يعيشها، فالسعادة الحقيقية هي حالة عقلية وانفعالية تتسم بالإيجابية.

والتعريف الذي تتبناه هذه الدراسة يفيد بأن «السعادة هي حالة انفعالية وعقلية تتسم بالإيجابية يخبرها الإنسان ذاتياً، وتتضمن الشعور بالرضا والمتعة والتفاؤل والأمل، والإحساس بالقدرة على التأثير في الأحداث بشكل إيجابي» (جودة، ٢٠٠٧).

الأمل Hope:

يعدُّ الأمل من المفاهيم المهمة في علم النفس، وقد بدأ تقديم المفاهيم المرتبطة بالأمل في الدراسات النفسية والطبية النفسية في خمسينيات القرن العشرين، وقد ألقى تيار مبكر من البحوث الضوء على دور الأمل في التكيف الإنساني، فضلاً عن أهمية الأمل في البدء بالتغير نتيجة العلاج، والرغبة في التعلم، والشعور بالسعادة (عبد الخالق، ٢٠٠٤)، وخلال السبعينيات من القرن الماضي زاد الاهتمام بمفهوم الأمل وذلك بالتركيز على أهمية الأهداف، حيث نظر إلى الأمل على أنه مفهوم غير متعدد الأبعاد يتضمن إدراك الفرد بأن أهدافه سوف تتحقق (Grewal & Porter, 2007)، فللأمل القدرة على التنبؤ بالنجاح على المستوى الأكاديمي (Synder, et al. , 2002)، وهذا ما تؤكده نتائج دراسة قامت بها **تشيفينز وآخرون (Cheavens, et al., 2006)**، حيث كشفت نتائجها عن فعالية العلاج بالأمل في تعزيز بعض جوانب القوة النفسية كتقدير الذات والمعنى في الحياة، وتقليل بعض أعراض الجوانب المرضية كالقلق والاكتئاب لدى الفرد، كما كشفت نتائج دراسة قام بها **(Peleg, et al., 2009)** عن وجود علاقة ارتباط سالبة ودالة بين الأمل والاكتئاب، كذلك كشفت نتائج دراسة أخرى عن قدرة الأمل على تخفيف الأعراض الاكتئابية (Visser,2009)، وتعد الدرجات المرتفعة من الأمل مهمة بوجه خاص لمن مروا بخبرة فقد شخص عزيز، أو أحداث حياة صعبة جداً، حيث يساعدهم الأمل على المواجهة واستعادة التوافق (Kivimaki et al. , 2005)، وبالتالي يعدُّ الأمل منبئاً قوياً للرضا عن الحياة (Bailey, et al., 2007; Proctor, et al., 2010) ، ومنبئاَ أيضاً برفاهية الفرد (Micheal & Snyder, 2005).

وبالرغم من أهمية الأمل في الحياة الإنسانية بشكل عام، وفي الدراسات النفسية بشكل خاص فإن تاريخ الاهتمام بهذا المفهوم حديث نسبياً، ويعزو سنايدر وآخرون (Snyder, et al., 1991) ذلك إلى عدم اتفاق العلماء والباحثين على الطريقة والإجراءات اللازمة لقياسه.

ويرى **سنايدر وآخرون (Snyder, et al., 1991)** أن جميع المحاولات السابقة التي تناولت مفهوم الأمل لم تتطرق إلى الوسائل التي يتوجب على الفرد استخدامها لتحقيق أهدافه، ولم تضع نموذجا متطورا يشرح العلاقة بين الأمل ورفاهة الفرد.

ويعدُّ مصطلح الأمل من المفاهيم التي يصعب وضع تعريف لها بالرغم من إدراك الفرد بأنه مصطلح سهل. ويرجع الفضل إلى سنايدر Snyder في تأصيل مفهوم الأمل قبل حوالي عشرين عاماً، وذلك في إطار نظرية سنايدر للأمل، تلك النظرية التي لاقت اهتماماً كبيراً من العلماء والباحثين داخل مجال علم النفس وخارجه.

وطبقاً لما يرى سنايدر وآخرون (Snyder, et al., 1997) فإن الأمل يتكون من عاملين هما الإرادة والسبل و بالرغم من وجود علاقة قوية بين هذين العاملين فإن كلاً منهما يتميز عن الآخر.

ويعرف الأمل في مجمع اللغة العربية على أنه «الرجاء، وأكثر استعماله فيما يستبعد حصوله»، ولكن الاستدراك الأخير في هذا التعريف ليس له ما يسوِّغه من وجهة النظر النفسية، حيث إن الأمل أو الرجاء يمكن أن يستوعب ما يمكن وقوعه وما يستبعد حصوله معاً (أحمد عبد الخالق، ٢٠٠٤).

ويشير **معجم أمريكان هيرتيج American Heritage Dictionary** إلى الأمل على أنه «الرغبة في تحقيق شيء يتوقع الفرد تحقيقه وحدوثه» (Soukhanov, et al., 2006: 3521).

ويرى **تايجر Tiger** أن الأمل هو الذي يجعل ظروف الفرد ممكنة، فقدرات الفرد العقلية هي التي تسمح له رؤية بعض الأشياء في حياته قبل حدوثها كالموت مثلا، فالأمل هو الذي يبعث في الفرد الحركة والنشاط، بالرغم مما يعانيه من شعور يملؤه كثير من الخوف والقلق (Peterson & Seligman, 2004: 527).

ويعرف **رند وتشفينز (Rand & Cheavens, 2009: 323)** الأمل على أنه القدرة التي يدركها الفرد، والتي تساعده وتزوده بالدافعية لإيجاد الوسائل والطرق التي تمكنه من تحقيق أهدافه التي يرغب بها.

وينظر **لازاروس (Lazarus, 2006: 241)** إلى الأمل على أنه حالة عقلية يمر بها الفرد في المواقف الصعبة التي لا تكون المخرجات الإيجابية التي يريدها الفرد قد حدثت بالفعل، ولكن من المتوقع حدوثها في المستقبل، وغالباً في الموقف غير المحبب Unfavorable situation، وبالتالي فإن ما يتسبب في استثارة الأمل لدى الفرد هو مواقف مهددة وغير محددة لديه.

والتعريف الذي تأخذ به هذه الدراسة هو تعريف سنايدر وآخرين الذي ينظر إلى الأمل على أنه: «وجهة معرفية Cognitive set وحالة دافعية تتضمن إيمان الفرد بقدرته وامتلاكه القدرة اللازمة للتخطيط والعمل المستمر لتحقيق أهدافه» (Snyder et al. , 1996)

يتضح من تعريف سنايدر وآخرين أنه ركز على الجانب المعرفي للأمل، وفي هذا الصدد يرى **سنايدر ولوبز (Snyder & Lopez, 2002)** أنه بالرغم من أن معظم وجهات النظر السابقة في مفهوم الأمل نظرت إليه على أنه انفعال، فإن تعريف سنايدر ركز على العمليات التفكيرية في نظرية الأمل.

التفاؤل Optimism:

على الرغم من أهمية التفاؤل في الحياة الإنسانية بشكل عام، وفي الدراسات النفسية بشكل خاص فإن تاريخ الاهتمام بهذا المفهوم حديث نسبياً؛ حيث ظهر الاهتمام بدراسته في نهاية السبعينيات من القرن الماضي، وفي خلال العقدين السابقين احتل مفهوم التفاؤل مركز الصدارة في عدد من البحوث والدراسات النفسية.

ويؤكد ذلك **عبد الخالق** (١٩٩٩) حيث يرى أن الدراسات النفسية للتفاؤل دراسات حديثة لا تتجاوز– على أقصى تقدير– العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين هذا على المستوى العالمي، أما على المستوى العربي فإن الاهتمام بهذا المفهوم بدأ في عام ١٩٩٥ فقط.

وترى **كريغ** (٢٠٠٥) أن التفاؤل يجعلنا نشعر بدنياً بحال أفضل، فالمتفائلون يعيشون بصحة أفضل من سواهم، لأن أجهزة المناعة لديهم تعمل بشكل أفضل لحمايتهم. وهذا ما تؤكده نتائج العديد من الدراسات التي تناولت التفاؤل في علاقته بصحة الفرد الجسمية حيث كشفت عن وجود علاقة ارتباط موجبة بين التفاؤل والصحة الجسمية وعلاقة ارتباط سالبة بين التفاؤل والأعراض والشكاوي الجسمية (Yee, 2008 ;أحمد عبد الخالق، ١٩٩٨؛ Peterson, et al. , 1992) ، وعلاقة ارتباط سالبة بين التفاؤل والأمراض السيكوسوماتية (Martínez- Correa, et al., 2006)، كما يقوم التفاؤل بدور المعدل لتأثير ضغوط العمل على الصحة الجسمية (Yee, 2008)، وبالتالي يعدُّ التفاؤل منبئا بالصحة الجسمية لدى الفرد (Rasmussen, et al., 2009).

ويشير معجم أمريكان هيرتيج American Heritage Dictionary إلى التفاؤل على أنه «ميل الفرد للتوقع الأفضل للأحداث، وتركيزه على جوانب المواقف المفعمة بالأمل» (Soukhanov, et al. , 2006: 5105).

ويعرف **ديمبر وآخرون (Dember et al., 1989: 103)** التفاؤل على أنه «استعداد شخصي أو توجه لدى الفرد يجعله يدرك الأشياء من حوله بطريقة إيجابية، ومن ثم يكون توجهه إيجابياً نحو ذاته وحاضره ومستقبله».

ويعرف **ريكر (Reker, 1997)** التفاؤل على أنه «توجه لدى الفرد يجعله واثقاً بدرجة كبيرة بأن الأحداث التي يرغب بها سوف تتحقق».

ويعرف **كارفر وآخرون (Carver, et al., 2009: 303)** «التفاؤل على أنه توقع أشياء جيدة في الحياة، ويرتبط هذا التوقع الإيجابي بالوجود الشخصي الأفضل للفرد حتى في الظروف الضاغطة والصعبة».

وتنظر **أسبنول وتدسشي (Aspinwall & Tedeschi, 2010)** إلى التفاؤل على أنه سمة تعكس توقعات الفرد الإيجابية للأحداث وتنبئ بكيفية مواجهته لأحداث الحياة الضاغطة.

والتعريف الذي تتبناه هذه الدراسة هو تعريف أحمد عبد الخالق الذي ينظر إلى التفاؤل على أنه: «نظرة استبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح، ويستبعد ما خلا ذلك» (أحمد عبد الخالق، ١٩٩٦: ٦).

الدراسات السابقة:

قام **تشانج وآخرون (Chang, et al., 1997)** بدراسة تناولت التفاؤل لدى عينة من طلبة الجامعة قوامها (٤٢٥) طالباً وطالبة يدرسون في نيويورك، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق في التفاؤل تعزر لمتغير النوع (ذكر– أنثى)، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين التفاؤل والرضا عن الحياة، كذلك كشفت عن قدرة التفاؤل على التنبؤ برفاهة الفرد Subjective well- being.

وفي دراسة قام بها كلٌ من **عبد الخالق، ومراد** (٢٠٠١) حول السعادة والشخصية، أجريت على عينة من طلاب وطالبات جامعة الكويت قوامها (٢٠١)، تبين وجود علاقة ارتباط دالة بين السعادة، وكلٍ من الصحة النفسية، والتفاؤل، والتدين، والصحة الجسمية، وتبين أيضاً أن الصحة النفسية كانت أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالسعادة.

وقام **بن زار (Ben- Zur, 2003)** بدراسة تناولت التفاؤل لدى عينة من طلبة الجامعة اليهود مكونة من (٩٧) طالباً وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين التفاؤل والانفعال الإيجابي وعلاقة ارتباط سالبة بين التفاؤل والانفعال السلبي، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين التفاؤل ورفاهية الوالدين.

وقام **سكوت وسنايدر (Scott & Snyder, 2005)** بدراسة تناولت دور الأمل في التوافق لدى عينة من طلبة الجامعة مكونة (١٥٨) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود

علاقة ارتباط موجبة ودالة بين الأمل والتوافق، كما أظهرت أن للمستوى المرتفع من الأمل القدرة على التنبؤ برفاهية الفرد.

وقامت **شابلن (Chaplin, 2006)** بدراسة تناولت السعادة لدى عينة من الطلبة في إحدى الجامعات الأمريكية مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة، كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط سالبة ودالة بين السعادة وكل من الاكتئاب والحزن، كما كشفت عن وجود فروق في السعادة تعزى لمتغير النوع، حيث كانت الطالبات أكثر سعادة من الطلاب.

وقام **عبد الخالق وسنايدر (Abdel- Khalek & Snyder, 2007)** بدراسة تناولت المتغيرات المنبئة للأمل لدى عينة من طلبة جامعة الكويت قوامها (٣٢٣) طالباً وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين الأمل، وكل من التفاؤل وتقدير الذات والانفعال الإيجابي والسعادة والرضا عن الحياة والصحة الجسمية والنفسية والتدين والانبساطية، وعلاقة سالبة مع القلق والتشاؤم، وكان أفضل منبئ للأمل والتفاؤل، يليه الانفعال الإيجابي وتقدير الذات، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق في التفاؤل والأمل والسعادة والرضا عن الحياة تعزى لمتغير النوع (ذكر– أنثى).

وقامت **جودة** (٢٠٠٧) بدراسة عدد من المتغيرات التي ترتبط بالسعادة كالذكاء الانفعالي والثقة بالنفس لدى عينة من طلبة جامعة الأقصى بغزة قوامها (٢٣١) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة قائمة أوكسفورد لقياس السعادة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباط موجبة بين السعادة، وكل من الذكاء الانفعالي والثقة بالنفس، وعدم وجود فروق في مستوى السعادة بين الطلاب والطالبات، كما كشفت عن أن مستوى السعادة كان في حدود المتوسط لدى أفراد العينة.

وفي دراسة قامت بها **ستاتس وآخرون (Staats, et al., 2007)** حول السعادة لدى عينة من طلبة الجامعة قوامها (٢٥٨) طالباً وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين السعادة والأمل، وعلاقة سالبة ودالة بين السعادة وأحداث الحياة الضاغطة، كما كشفت الدراسة عن قدرة الأمل على التنبؤ بالسعادة لدى عينة الدراسة.

قام **شوري (Shorey, et al., 2007)** بدراسة تناولت الأمل لدى عينة من طلبة الجامعة قوامها (٣٧٨) طالباً، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة بين الأمل وكل من الرضا عن الحياة والتفاؤل.

وقام **عبد الخالق وعيد** (٢٠٠٨) بدراسة حول حب الحياة وعلاقتها بمتغيرات الهناء الشخصي لدى عينة من طلبة جامعتي الكويت وبيروت العربية مكونة من (٤٥٢) طالباً وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين السعادة وحب الحياة والتفاؤل والأمل والصحة النفسية والرضا عن الحياة.

وأجرت **جان** (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الشعور بالسعادة وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة قوامها (٧٦٤) من طالبات وموظفات إداريات وعضوات هيئة تدريس سعوديات من جامعة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ودال بين السعادة وكل من مستوى التدين، والدعم الاجتماعي، والتوافق الزواجي، والمستوى الاقتصادي والحالة الصحية، وإلى عدم وجود فروق دالة في الشعور بالسعادة تبعاً لمتغير العمر والحالة الاجتماعية، والمستوى الاقتصادي، والمستوى التعليمي، وطبيعة العمل، كما وجدت الدراسة أن التدين هو العامل الأكبر المنبئ بالسعادة يليه الدعم الاجتماعي.

وقام **ساين وجا (Singh & Jha, 2008)** بدراسة تناولت السعادة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة مكونة من (٢٥٤) طالباً جامعياً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة بين السعادة والرضا عن الحياة والانفعال الإيجابي.

وقام **باريز وآخرون (Burris, et al., 2009)** بدراسة تناولت بعض المتغيرات الإيجابية كالتفاؤل والتدين والروحانيات من حيث علاقتها برفاهية الفرد لدى عينة من طلبة إحدى الجامعات الأمريكية قوامها (٣٥٣) طالباً وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن أن التفاؤل كان الأكثر قدرة على التنبؤ برفاهية الفرد والمستوى المنخفض من الضغوط النفسية.

وأجرى **راند (Rand, 2009)** دراسة تناولت الأمل والتفاؤل لدى عينة من طلبة الجامعة قوامها (٣١٢) طالباً، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين الأمل والتفاؤل، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباط موجة ودالة بين تحصيل الأكاديمي للطلبة وكل من الأمل والتفاؤل.

وقامت **بروكتور وآخرون (Proctor, et al., 2010)** بدراسة تناولت الأمل كمنبئ لرفاهية الفرد ورضاه عن حياته لدى عينة مكونة من (١٣٥) طالبا جامعياً، وكشفت نتائج الدراسة عن قدرة الأمل على التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى أفراد عينة الدراسة.

وفي دراسة قام بها **فيسر (Visser, 2009)** تناولت الأمل والتفاؤل لدى عينة مكونة من (٣٨٦) طالباً وطالبة يدرسون في إحدى الجامعات الأمريكية، كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباط سالبة ودالة بين الاكتئاب وكل من الأمل والتفاؤل، كما كشفت عن قدرة الأمل والتفاؤل على التقليل من الآثار السلبية لأحداث الحياة الصعبة.

وقام **عبد الخالق (Abdel- Khalek & Lester, 2010)** بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين بعض المتغيرات الاجتماعية والشخصية والسعادة لدى عينة من

الطلبة الجامعيين قوامها (٢٣٤) يدرسون في جامعة الكويت، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط دالة بين السعادة والتفاؤل والأمل والصحة النفسية والصحة الجسمية والانفعال الإيجابي والرضا عن الحياة، كما تبين أن التفاؤل يعدُّ منبئا بالسعادة.

يتضح مما عرض من دراسات سابقة اهتمام العالم الغربي بالمتغيرات الإيجابية في الشخصية كالسعادة والأمل والتفاؤل، كما يتضح أن معظم الدراسات التي تناولت مفهوم السعادة استخدمت مقياس أكسفورد للسعادة ومن الملاحظ أيضا أنه وبالرغم من أهمية الأمل بوصفه متغيراً أساسياً في دراسة الصحة النفسية للإنسان في الألفية الثالثة، أو التخطيط لأية برامج يراد بها تعزيز الجوانب الإيجابية في شخصية الإنسان من أجل تمكينه من مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، وما يمر به من أمراض تؤثر سلباً على صحته سواء النفسية أو الجسمية، فإنه حسب علم الباحثين لا يوجد اهتمام على المستوى العربي بهذا المفهوم، حيث يلاحظ أنه في الوقت الذي يزخر فيه التراث النفسي الأجنبي بالدراسات حول هذا المتغير يتضح أن التراث النفسي العربي- حسب علم الباحثين- يخلو من الدراسات تناولت هذا المفهوم باستثناء الدراسة التي قام بها عبد الخالق (٢٠٠٤) لتعريب مقياس سنايدر للأمل.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين فى الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٩- ٢٠١٠ وعددهم (٣٨٠٠) طالبا وطالبة[1]*.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (١٨٧) طالبا وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة منهم (١٠٣) طلاب و(٨٤) طالبة اختيروا عشوائياً، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٩- ٢٠١٠.

أدوات الدراسة:

- **أولاً- مقياس التفاؤل:**

هو فرع من القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم إعداد أحمد عبد الخالق (١٩٩٦)، ويتكون من (١٥ بنداً) وضعت في صيغة عبارات يجاب عنها على أساس مقياس خماسي،

(١)*أُخذت هذه الإحصائية من دائرة القبول والتسجيل بالمنطقة التعليمية.

وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (١٥ و ٧٥)، وتشير الدرجة العليا إلى وجود سمة التفاؤل بدرجة مرتفعة، وقام معد المقياس بحساب صدقه في البيئة الكويتية من خلال صدق المحك، وكان المحك المستخدم هو اختبار التوجه نحو الحياة، ووصل الصدق إلى (٠,٧٨)، كذلك قام بحساب ثباته من خلال معاملات ألفا كرونباخ حيث كانت(٠,٩١) أما فى الدراسة الحالية فقد بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للمقياس (٠,٩٥).

- **ثانياً- مقياس الأمل**:

وضع سنايدر وزملاؤه هذا المقياس عام ١٩٩١، وقام أحمد عبد الخالق (٢٠٠٤) بترجمته من الإنجليزية إلى العربية، ويشمل المقياس على (١٢) بنداً، وضعت بدائل رباعية (من ١- ٤) أمام كل بند، بحيث تكون الدرجة الدنيا (٨) والعليا (٣٢) وتشير الدرجة المرتفعة إلى الأمل المرتفع، ويتكون المقياس من فرعين أحدهما يقيس السبل Pathways ويمثله البنود (١، ٤، ٦، ٨)، والآخر يقيس الإرادة Will ويمثله البنود (٢، ٩، ١٠، ١٢)، أما البنود التي تمثلها الأرقام (٣، ٥، ٧، ١١) فهي مشتتات أو حشو Filler ولا تصحح، ويصحح المقياس بالجمع الجبري للدرجات التي اختارها المفحوص، وتجمع درجتا السبل والإرادة لتمثل الدرجة الكلية للأمل.

وقام معد المقياس بحساب صدق المقياس وثباته في البيئة الكويتية فكان معامل ثبات ألفا (٠,٦٨)، وأمكن استخراج عاملي الإرادة والسبل بحيث يناظران تماماً ما اُستخرج في دراسة سنايدر، وارتبط مقياس الأمل إيجابياً بمقاييس التفاؤل، وتقدير الذات والوجدان الإيجابي والرضا عن الحياة (عبد الخالق، ٢٠٠٤). وقامت جودة (٢٠١٠) بحساب صدق المقياس وثباته في البيئة الفلسطينية، وكان المقياس يتمتع بدرجة من الثبات والصدق تبرر استخدامه. وفى الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨).

- **ثالثاً- مقياس السعادة**:

يعدٌّ كل من أرجايل ومارتن ولو Argyle, Martin & Lu هم معدو قائمة أكسفورد للسعادة Oxford Happiness Inventory (OHI) عام ١٩٩٥، وقام عبد الخالق (غير منشور) بتعريب القائمة وإجراء بعض التعديل عليها، وتشتمل القائمة على (٢٩) بنداً، وضعت بدائل خماسية (من ١- ٥) أمام كل بند، بحيث تكون الدرجة الدنيا (٢٩) والعليا (١٤٥)، وتشير الدرجة العليا إلى درجة مرتفعة من السعادة. وقام معد القائمة العربية أحمد عبد الخالق بحساب صدق القائمة في البيئة الكويتية من خلال صدق المحك، وكان

المحك المستخدم هو مقياس التقدير الذاتي للسعادة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٦ – ٠,٧٠) وكانت كلها دالة إحصائياً، كذلك قام بحساب ثباتها من خلال معاملات ألفا كرونباخ، وتراوحت بين (٠,٩١– ٠,٩٤)، ، وفى الدراسة الحالية تحقق الباحثان من ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩٣)، وعلى هذا فإن المقياس يتمتع بدرجات مناسبة من الصدق والثبات.

التصميم الإحصائي:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة حجم العلاقة الارتباطية بين درجة السعادة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة من جهة، وكل من الأمل والتفاؤل من جهة أخرى، كما هدفت إلى تحديد الأهمية النسبية لكل من التفاؤل والأمل فى التنبؤ بالسعادة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة حسبت قيم معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات، وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على: **ما حجم العلاقة الارتباطية؟ وما مستوى دلالة هذه العلاقة بين متغيري الأمل والتفاؤل من جهة والسعادة من جهة أخرى لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟**

وللإجابة عن السؤال السابق حُسبت قيم معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات لدى أفراد عينة الدراسة، والجدول (١) يعرض قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى جميع أفراد الدراسة، والجدولان (٢، ٣) يعرضان قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى عينة الذكور والإناث كل على حدة.

الجدول (١)

معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة ككل

المتغير	الأمل	التفاؤل
السعادة	**٠,٣٩	**٠,٧٢
الأمل	–	**٠,٣٣

** ذات دلالة على مستوى (٠,٠١ >p)

الجدول (٢)

معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى عينة الذكور

المتغير	الأمل	التفاؤل
السعادة	٠,٣٠**	٠,٦٩**
الأمل	–	٠,٢٤**

* ذات دلالة على مستوى ($p<$ ٠,٠٥)

** ذات دلالة على مستوى ($p<$ ٠,٠١)

الجدول (٣)

معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى عينة الإناث

المتغير	الأمل	التفاؤل
السعادة	٠,٤٨**	٠,٧٥**
الأمل	–	٠,٤٣**

** ذات دلالة على مستوى ($p<$ ٠,٠١)

يتضح من الجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى جميع أفراد العينة كانت دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (٠,٠١) وموجبة، وكان أقواها علاقة السعادة بالتفاؤل؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,٧٢)، أما قيمة معامل ارتباط الأمل بالسعادة فكانت (٠,٣٩)، وكانت قيمة ارتباط المتغيرات المستقلة فيما بينها (٠,٣٣) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (٠,٠١).

ولدى فصل الذكور عن الإناث واستخراج معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى كل من هاتين الفئتين، كانت هذه المعاملات لدى عينة الذكور (الجدول ٢) مختلفة عن الإناث (الجدول ٣).

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين متغير السعادة، وكل من الأمل والتفاؤل لدى عينة الذكور كانت دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (٠,٠١)، وكان أعلاها ارتباطا بالسعادة التفاؤل؛ إذ كانت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,٦٩) أما ارتباط الأمل بالسعادة فكان (٠,٣٠). وبلغ معامل الارتباط بين الأمل والتفاؤل (٠,٢٤) وهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، أما في حالة الإناث فكانت معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة (انظر الجدول ٣) أعلى مما هي في حالة الذكور حيث كانت جميع

معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وكانت قيمة معامل الارتباط بين السعادة والأمل (٠,٤٨)، وبين السعادة والتفاؤل (٠,٧٥) بينما كانت قيمة معامل الارتباط بين متغيرات الدراسة المستقلة (٠,٤٣).

ويلاحظ مما سبق أن قيم معاملات الارتباط بين متغير السعادة والتفاؤل تراوحت لدى مجموعات الدراسة ما بين (٠,٦٩) و (٠,٧٥)، وكانت كلها دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠١)، وهى قيم تعبر عن علاقة ارتباطية موجبة تشير إلى وجود علاقة طردية بين السعادة والتفاؤل، وأن ارتفاع مستوى التفاؤل لدى الطلبة يناظره ارتفاع في مستوى السعادة، وقد جاءت هذه النتيجة منطقية، فالتفاؤل ينتمي إلى الانفعالات الموجبة، وهذا ما تؤكده بعض الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة بين التفاؤل والانفعال الإيجابي (Ben- Zur, 2003; Abdel- Khalek, 2005; Abdel- Khalek & Snyder, 2007;& Singh & Jha, 2008) ، فالسعادة يمكن فهمها كانعكاس لمعدلات حدوث الانفعالات الإيجابية السارة في حياة الفرد، وفي هذا الصدد يرى سيلجمان (٢٠٠٥) أن الشعور بالانفعالات الإيجابية مهم، ليس لأنه ممتع في حد ذاته، ولكنه يوفر تعاملاً أفضل مع العالم، فتنمية انفعالات إيجابية أكثر في حياتنا يساعد في بناء الصداقات والحب والصحة الجسمية بصورة أفضل، ويحقق إنجازات أكبر، كما يرى كاهنمان (Kahneman, 1999) أن أفضل طريقة لقياس السعادة هي حساب مجموع ما يخبره الفرد من مشاعر سواء أكانت جيدة أم سيئة.

ويشير سكولر وسيلجمان (Schueller & Seligman, 2008) إلى أن الأفراد المتفائلين هم أكثر ميلاً للسعادة، كما يشير كارفر وآخرون (Carver, et al., 2010) إلى أن المستويات العالية من التفاؤل ترتبط إيجابياً بالوجود الشخصي الأفضل للفرد Subjective well- b-ing في الأوقات الضاغطة والصعبة، كذلك يشير تشانج (Chang, 2009) إلى أن للتفاؤل القدرة على التنبؤ بالوظائف النفسية الإيجابية لدى الفرد، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات سابقة من إبراز دور مستوى التفاؤل الذي يتمتع به الفرد فيما يشعر به من سعادة، فالأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من التفاؤل يسجلون مستويات عالية على مقياس السعادة والرفاهية (Extremera, et al. , 2007; Burris, et al. 2009; Chen, et al. , 2009; Abdel- Khalek & Lester, 2010 Abdel- Khalek & Snyder, 2007; Magaletta & Oliver,; Abed- Khalek, 2006b; Karademas, 2006; 1999 Creed, et al. , 2002; ؛ عبد الخالق، ومراد، ٢٠٠١؛ عبد الخالق وعيد، ٢٠٠٨، جودة، ٢٠١٠).

كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين متغير الأمل والسعادة لدى مجموعات الدراسة بين (٠,٣٠) إلى (٠,٤٨) وكانت كلها دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠١) وهى قيم تعبر عن علاقة طردية تشير إلى أن الارتفاع في مستوى الأمل يقابله ارتفاع في مستوى السعادة، وقد جاءت هذه النتيجة في الإطار المتوقع، وهذه النتيجة تعني أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الأمل يسجلون مستويات عالية على مقياس السعادة، وفي هذا الصدد يذكر سيلولي وبلر (Sciloli & Biller, 2009) أن الأمل والسعادة مفهومان يؤثر كل منهما في الآخر؛ حيث يعدُّ الأمل مكوناً رئيسياً من مكونات الحياة السوية للفرد، كما يؤكد على أهمية العلاقة بين الأمل والسعادة سيلجمان الذي يرى أن الأمل ينتمي إلى الانفعالات الموجبة التي لها علاقة بمستقبل الفرد، والانفعالات الموجبة هي إحدى المكونات الأساسية الثلاثة للسعادة (سيلجمان، ٢٠٠٥)، فالفرد الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الأمل يمتلك انفعالات موجبة (Snyder, 2002; Chan, 2009)، والشخص ذو الانفعالات الموجبة من وجهة نظر خوسلا (Khosla, 2006) هو الذي يستطيع أن ينظر إلى المواقف الضاغطة على أنها مواقف تحدو بالأمل، وينظر إليها على أنها قد تكون مفيدة بطريقة أو بأخرى.

وتتفق مع هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأمل والسعادة (Kato & Snyder, 2005;Abed- Khalek, 2006b; Park & Peterson, 2006; Abdel- Khalek & Snyder, 2007; عبد الخالق وعيد، ٢٠٠٨، جودة، ٢٠١٠)، وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات أخرى كشفت عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين الأمل والرضا عن الحياة (Valle, et al. , 2006; Bailey, et al. , 2007; Edwards, et al. , 2007; Shorey, et al. , 2007; Wong & Lim, 2009; Huta & Hawley, 2010; Proctor, et al. , 2010) ، وتدعم هذه النتيجة أيضاً دراسة قام بها ديفيس (Davis, 2005) كشفت عن وجود علاقة ارتباط موجبة بين الأمل ورفاهية الفرد.

وتفسر العلاقة الارتباطية بين الأمل والسعادة من خلال العلاقة السلبية بين الأمل والانفعالات السلبية كالقلق والاكتئاب (Kwon, 2000)؛ فمشاعر القلق والاكتئاب تقلل من شعور الفرد بالسعادة، كذلك فإن قدرة الأمل على التقليل من الآثار السلبية لأحداث الحياة (Visser, 2009) يساعد الفرد على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة ومن ثم تقليل المشاعر السلبية وزيادة شعوره بالسعادة.

كما أظهرت نتائج الدراسة اختلاف قوة العلاقة الارتباطية بين المتغيرات المتنبئة نفسها (الأمل والتفاؤل) فقد كانت أعلى لدى عينة الإناث منها لدى عينة الذكور وقد يفسر هذا بأن مستويات الأمل والتفاؤل قد تختلف باختلاف جنس الطالب؛ لأن هذه المتغيرات هي متغيرات تتعلق بالجوانب الوجدانية للفرد، واختلافها باختلاف الجنس أمر متوقع.

◄ نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على: **ما الأهمية النسبية لكل من الأمل والتفاؤل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟**

وللإجابة عن السؤال السابق والمتعلق بتحديد مقدار إسهام كل متغير من متغيرات الدراسة في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج، ويبين الجدول رقم (٤) نتائج هذا التحليل لدرجات الطلبة على مقياس السعادة على متغيرات الدراسة (الأمل والتفاؤل) لدى العينة الكلية، والجدولان رقم (٥، ٦) يعرضان التحليل لدى عينة الذكور والإناث كل على حدة.

الجدول (٤)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للسعادة على المتغيرات المتنبئة لدى العينة الكلية

المتنبأ به	المتنبئات	R^2	التغير في R^2	التغير في قيمة (ف)	مستوى الدلالة
السعادة	الأمل	٠,٠٧١	٠,٠٧١	١٤,٢٤	٠,٠٠
	التفاؤل	٠,٥٢٣	٠,٤٥٢	١٧٤,٢٢	٠,٠٠

١- المنبآت: الثابت، الأمل

٢- المنبآت: الثابت، الأمل، التفاؤل

الجدول (٥)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للسعادة على المتغيرات المتنبئة لدى عينة الذكور

المتنبأ به	المتنبئات	R^2	التغير في R^2	التغير في قيمة (ف)	مستوى الدلالة
السعادة	الأمل	٠,٠٤	٠,٠٤	٤,١٨٩	٠,٠٤٣
	التفاؤل	٠,٤٧٢	٠,٤٣٢	٨١,٨٧٥	٠,٠٠

١- المنبآت: الثابت، الأمل

٢- المنبآت: الثابت، الأمل، التفاؤل

الجدول (٦)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للسعادة على المتغيرات المتنبئة لدى عينة الإناث

المتنبأ به	المتنبئات	R^2	التغير في R^2	التغير في قيمة (ف)	مستوى الدلالة
السعادة	الأمل	٠,١٢٢	٠,١٢٢	١١,٤٢٤	٠,٠٠١
	التفاؤل	٠,٥٧٢	٠,٤٥٠	٨٥,٢٨٤	٠,٠٠

١- المنبآت: الثابت، الأمل

٢- المنبآت: الثابت، الأمل، التفاؤل

يتضح من نتائج تحليل الانحدار المتعدد (الجدول ٤) أن المتغيرات المتنبئة (التفاؤل، والأمل) فسرت (٥٢,٣٪) من تباين درجات الطلبة على مقياس السعادة لدى أفراد العينة الكلية. وقد فسر التفاؤل (٤٥,٢٪) من التباين، وفسر الأمل (٧,١٪)، كما يتضح من الجدول نفسه أن قيم التغير في مربع معامل الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية (α >٠,٠٠١) لكل متغير من المتغيرات المتنبئة. ويعزى تفسير التفاؤل لمعظم التباين المفسر من السعادة (٤٥,٢٪) إلى أن التفاؤل كان أقوى ارتباطاً بالسعادة (ر= ٠,٧٢) من ارتباط الأمل بالسعادة (ر= ٠,٣٩) مما سمح لمتغير التفاؤل بالدخول في المعادلة الانحدارية أولا.

وتشير نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدى عينة الذكور فى الجدول (٥) إلى أن المتغيرات المتنبئة (الأمل والتفاؤل) فسرت (٤٧,٢٪) من تباين درجات الطلبة على مقياس السعادة لدى أفراد عينة الذكور، وقد فسر متغير التفاؤل (٤٣,٢٪)، وفسر الأمل (٤٪)، كما يتضح من الجدول نفسه أن قيم التغير فى مربع معامل الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٠١) لمتغير التفاؤل و (α < ٠,٠٥) لمتغير الأمل.

أما لدى عينة الإناث فتشير نتائج تحليل الانحدار المتعدد في الجدول (٦) إلى أن المتغيرات المتنبئة (الأمل والتفاؤل) فسرت (٥٧,٢٪) من تباين درجات الطلبة على مقياس السعادة لدى أفراد عينة الإناث، وقد فسر متغير التفاؤل (٤٥٪)، وفسر الأمل (١٢,٢٪)، كما يتضح من الجدول نفسه أن قيم التغير فى مربع معامل الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية (α <٠,٠٠١) لكل متغير من المتغيرات المنبئة.

يلاحظ من العرض السابق لنتائج تحليل الانحدار المتعدد، أن متغيري الأمل والسعادة أسهما في تفسير تباين درجات الطلبة على مقياس السعادة بدرجات متفاوتة لدى عينات الدراسة المختلفة، فقد فسرت ما نسبته (٤٧,٢٪) لدى عينة الذكور، على حين فسرت ما نسبته (٥٧,٢٪) لدى عينة الإناث، وما نسبته (٥٢,٣٪) لدى جميع أفراد عينة الدراسة، ويعود اختلاف نسبة ما فسرته هذه المنبئات من التباين في المتغير التابع لاختلاف قيم معاملات الارتباطات بينها، وبين المتغير التابع من عينة إلى أخرى، فكلما زادت قيم معاملات الارتباط بين المتنبئات من جهة والمتغير التابع من جهة أخرى، كلما زادت معها نسبة التباين المفسر من المتغير التابع. كما تتأثر الزيادة في نسبة التباين المفسر من تباين المتغير التابع أيضا بحجم معاملات الارتباط الداخلية بين هذه المتنبئات. فتزداد بنقصان حجم معاملات الارتباط الداخلية بينها، وتتراجع الزيادة في نسبة التباين المفسر بزيادة حجم معاملات الارتباط الداخلية بين هذه المنبئات، كما يعتمد ما يضيفه كل من

هذه المنبئات إلى نسبة التباين المفسر من تباين المتغير التابع أيضا على ترتيب دخوله في معادلة الانحدار؛ إذ تحظى المتغيرات السابقة في دخولها المعادلة الانحدارية بإضافة نصيب أكبر من التباين المفسر، على حين تحظى بنصيب أقل إذا تأخر دورها في دخول هذه المعادلة، وبخاصة إذا كان ارتباطها مع المتغيرات السابقة لها بدرجة عالية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حديثة قام بها عبد الخالق ولستر (Abdel- Khalek & Lester, 2010) أسفرت نتائجها عن قدرة التفاؤل على التنبؤ بالسعادة، وتفسر قدرة التفاؤل على التنبؤ بالسعادة في ضوء نتائج الدراسات السابقة التي أسفرت نتائجها عن وجود معاملات ارتباط طردية وقوية بين التفاؤل والسعادة، كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء قدرة التفاؤل على التنبؤ برفاهة الفرد (Chang, et al., 1997; Burris, et al., 2009) .

أما بالنسبة لقدرة الأمل على التنبؤ بالسعادة، فإنها تفسر في ضوء كون الإنسان الذي يتسم بمستويات عالية من الأمل يشعر بمعنى الحياة والسعادة، ويملك الطاقة التي تدفعه للعمل الذي يوصله لتحقيق أهدافه التي يطمح إليها، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة قامت بها ستاتس وآخرون (Staats, et al. , 2007) ، وكشفت الدراسة عن قدرة الأمل على التنبؤ بالسعادة، كما تفسر في ضوء قدرة الأمل على التنبؤ برفاهة الفرد (Proctor, et al., 2010، Michael & Snyder ٢٠٠٥)، وقدرته على التنبؤ بالرضا الكلي عن الحياة (Valle, et al., 2006; Jafari, et al., 2010) ، وقدرته على التنبؤ بالانفعال الإيجابي (Cuarichi et al., 2007)، ومن الطبيعي أن الفرد، الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الرضا عن الحياة والرفاهية ومجموع الانفعالات الإيجابية يفوق السلبية، هو بلا شك يشعر بالسعادة.

ويرى الباحثان أن قدرة التفاؤل والأمل على التنبؤ بالسعادة تأتي متسقة مع النظريات التي تناولت التفاؤل والأمل؛ تلك النظريات التي وضحت أهمية هذين المتغيرين في حياة الإنسان، وهذا ما يؤكده كل من سيلجمان وسيكزنتميهالي (Seligman & Csikszentmi-alyi, 2000) أن علم النفس الإيجابي يقوّم التفاؤل والأمل على أنهما أحد العناصر الثلاثة المكونة للوجود الشخصي الأفضل Subjective well- being للفرد. كما يؤكد وود وتارير (wood & Tarrier, 2010) أن لهذه المتغيرات الإيجابية في الشخصية القدرة على التنبؤ بوظائف الفرد النفسية. وبالتالي فإن زيادة مستوى الشعور بالسعادة لدى الفرد يمكن أن يتم من خلال تنمية المتغيرات الإيجابية في الشخصية كالتفاؤل والأمل، ولا يخفى على أحد أهمية الشعور بالسعادة لدى الإنسان، فنتائج الدراسات الحديثة تؤكد العلاقة القوية

والموجبة بين مستوى السعادة لدى الفرد وما يتمتع به من صحة جسمية (Siahpush, et al. , 2008)، وصحة نفسية (Perneger, et al., 2004; Abdel- Khalek & Lester, 2010) ، وعليه توصي الدراسة بوضع برامج إرشادية بهدف رفع مستوى التفاؤل والأمل والسعادة لدى الطلبة بالجامعة من أجل تحقيق الوجود الأفضل لهم، فمما لا شك فيه أن مجتمعنا الفلسطيني وما يعانيه من أزمات سياسية واقتصادية واجتماعية في أمس الحاجة إلى الأخذ بالمتغيرات الإيجابية كافة، سواء على المستوى الفردي، أم على المستوى المجتمعي، ليس من أجل المساعدة في تخفيف المعاناة الجسمية والنفسية والاجتماعية لدى الأفراد فحسب، وإنما أيضاً لرفع كفاءتهم في مواجهة ضغوط الحياة ومشكلاتها اليومية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. إبراهيم، زكريا. (١٩٦٦). المشكلة الخلقية. القاهرة: مكتبة مصر.

٢. جان، نادية (٢٠٠٨). الشعور بالسعادة وعلاقته بالتدين والدعم الاجتماعي والتوافق الزواجي والمستوى الاقتصادي والحالة الصحية. مجلة دراسات نفسية، المجلد (١٨)، العدد (٤)، ٦٠١- ٦٤٨.

٣. جودة، آمال (٢٠٠٦). العلاقة بين أساليب مواجهة ضغوط الحياة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المسنين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. العدد (٧). ٦٥- ١٠٨.

٤. جودة، آمال (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). المجلد (٢١)، العدد (٣)، ٦٩٧- ٧٣٨.

٥. جودة، آمال (٢٠١٠). التفاؤل والأمل وعلاقتهما بالسعادة لدى عينة من المراهقين في محافظة غزة. المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، ٢٩ نوفمبر- ١ديسمبر، لم ينشر بعد.

٦. جودة، آمال؛ وعسلية، محمد (٢٠٠٩). علم النفس الإيجابي، غزة: مكتبة الصيرفي.

٧. ربيع، محمد. (٢٠٠٤). التراث النفسي عند علماء المسلمين. دار غريب للنشر، القاهرة.

٨. سيلجمان، مارتن (٢٠٠٥). السعادة الحقيقية، ترجمة صفاء الأعسر وآخرون. القاهرة: دار العين للنشر.

٩. صليبا، جميل. (١٩٨٢). المعجم الفلسفي. بيروت: دار الكتاب اللبناني.

١٠. عبد الخالق، أحمد (١٩٩٦). دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١١. عبد الخالق، أحمد (١٩٩٨). التفاؤل وصحة الجسم، دراسة عاملية. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد (٢٦)، العدد (٢)، ٤٥- ٦٢.

١٢. عبد الخالق، أحمد (١٩٩٩). التفاؤل والتشاؤم: عرض لدراسات عربية، مؤتمر الخدمة النفسية والتنمية. جامعة الكويت: كلية الآداب، قسم علم النفس، ١٣١- ١٥٢.

١٣. عبد الخالق، أحمد (٢٠٠٤). الصيغة العربية لمقياس سنايدر للأمل. مجلة دراسات نفسية، المجلد (١٤)، العدد (٢)، ١٨٣- ١٩٢.

١٤. عبد الخالق، أحمد؛ ومراد، صلاح. (٢٠٠١). السعادة والشخصية: الارتباط والمنبئات. مجلة دراسات نفسية. ١١(٣)، ٣٣٧- ٣٤٩.

١٥. عبد الخالق، أحمد؛ وعيد غادة (٢٠٠٨). حب الحياة ومدى استقلاليته أو ارتباطه بمتغيرات الهناء الشخصي أو الحياة الطيبة. مجلة دراسات نفسية، المجلد (١٨)، العدد (٤)، ٥٨٧- ٦٠٠.

١٦. العنزي، فريح. (٢٠٠١). الشعور بالسعادة وعلاقته ببعض السمات الشخصية. دراسة ارتباطية مقارنة بين الذكور والإناث. مجلة دراسات نفسية، المجلد (١١)، العدد (٣)، ٣٥١- ٣٧٧.

١٧. كريغ، جين (٢٠٠٥). ليس المهم مقدار ذكائك، ترجمة عبد الإله الملاح. الرياض: مكتبة العبيكان.

١٨. نومورا، يوشيكو (٢٠٠٤). التعليم التكاملي المستمر كصانع للمستقبل. ترجمة حسن صرصور، القاهرة: دار الفكر الإسلامي للنشر.

١٩. النيال، مايسة؛ وعلي، ماجدة. (١٩٩٥). السعادة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والشخصية لدى عينة من المسنين والمسنات. مجلة علم النفس. (٣٦). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٢- ٤٠.

أولاً- المراجع الأجنبية:

1. *Abdel- Khalek, A. (2005). Happiness and death distress: two separate factors. Death Studies, 29 (10), 949- 58.*
2. *Abdel- Khalek, A. (2006). Measuring happiness with single- item scale. Social Behavior & Personality: An International Journal. 34(2), 139-149.*
3. *Abdel- Khalek, A. (2007). Love of life as a new construct in the well- being domain. Social Behavior & Personality, 35(1), 122- 134.*
4. *Abdel- Khalek, A. (2010). Religiosity, subjective well- being, and neuroticism. Mental Health, Religion & Culture, 13(1), 67- 79.*
5. *Abdel- Khalek, A. & Snyder, C. (2007). Correlates and predictors of an Arabic translation of the Snyder Hope Scale. The Journal of Positive Psychology, 2(4), 228–235.*

6. *Abdel- Khalek, A. & Lester, D. (2010). Personal and psychological correlates of happiness among a sample of Kuwaiti Muslim students. Journal of Muslim Mental Health, 5(2), 194 – 209.*
7. *Argyle, M. & Lou, L. (1990). Happiness and social skills. Personality and Individual Differences. 11(12), 1255- 1261.*
8. *Aspinwall, L. & Tedeschi, R. (2010). The Value of positive psychology for health psychology: Progress and pitfalls in examining the relation of positive phenomena to health. Annals of Behavioral Medicine.*
9. *Bailey, T. , Eng, W. , & Frisch, M. (2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. The Journal of Positive Psychology, 2(3), 168 – 175.*
10. *Ben- Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well- Being, internal resources, and parental factors. Journal of Youth and Adolescence, 32(2) 2, 67–79.*
11. *Bray, I. & Gunnell, D. (2006). Suicide rates, life satisfaction and happiness as markers for population mental health. Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology, 41(5) 5, 333- 337.*
12. *Burris, J. , Brechting, E. , Salsman, J. & Carlson C. (2009). Factors Associated With the Psychological Well- Being and Distress of University Students. Journal of American College Health, 57(5), 536- 546.*
13. *Carver, C. , Sheier, C. , Miller, M. & Fulford, D. (2009). Optimism. In Snyder, C. & Lopez, S. Oxford handbook of positive psychology. Oxford University Press, 303- 312.*
14. *Carver, C. , Scheier, M. & Segerstrom, S. (2010). Optimism. Clinical Psychology Review. doi: 10. 1016/j. cpr. 2010. 01. 006.*
15. *Chan, D. (2009). The hierarchy of strengths: Their relationships with subjective well- being among Chinese teachers in Hong Kong. Teaching and Teacher Education, 25(6), 867- 875.*
16. *Chang, E. , Olivares, A. & D'Zurilla, T. (1997).) . Optimism and pessimism as partially independent and negative affectivity and psychological well-being. Personality and Individual Differences, 23(3), 433- 440.*
17. *Chang, E. (2009). An examination of optimism, pessimism and performance perfectionism as predictors to positive psychological functioning in middle-aged adults: Does holding high standards of performance matter beyond generalized outcome expectances? Cognitive Therapy and Research, 33, 334- 344.*

18. *Chaplin, T. (2006). Anger, happiness, and sadness: Associations with depressive symptoms in late adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 35(6), 977–986.*
19. *Cheavens, J. , Feldman, D. , Gum, A. , Michael, S. & Snyder, C. (2006). Hope Therapy in a community sample: A pilot investigation, Social, 77(1), 61- 78.*
20. *Chen, L. , Chen, M. , Kee, Y. & Tsai, Y. (2009). Validation of the Gratitude Questionnaire (GQ) in Taiwanese Undergraduate Students. Journal of Happiness Studies, 10(6) 6, 655- 664.*
21. *Ciarrocchi, J. & Deneke, E. (2005). Hope, optimism, pessimism and spirituality as predictors of well- being controlling for personality. In Piedmont, R. Research in the social scientific study of religion. Library of Congress.*
22. *Creed, P. , Patton, W. & Bartrum, D. (2002) Multidimensional properties of LOT- R: Effects of optimism and pessimism on career and well- being related variables in adolescents. Journal of Career Assessment, 10(1), 42- 61.*
23. *Cuarichi, J. , Heaven, P. & Davies, F. (2007). The impact of hope, self- esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well- being: A longitudinal study. Journal of Research in Personality, 41(6), 1161- 1178.*
24. *Davis, B. (2005). Mediators of the relationship between hope and well-being in older adults. Clinical Nursing Research. 14 (3), 253- 272.*
25. *Dember, W. , Martin, S. , Hummer, M. , Howe, S. & Melton, R. , (1989). The measurement of optimism and pessimism. Current Psychology, 8(2), 102- 119.*
26. *De Neve, K. (1999). Happy as an extraverted clam? The role of personality for subjective well- being. Current Directions in Psychological Science. 8(5), 141- 144.*
27. *Edwards, L. , Ong, A. & Lopes, S. (2007). Hope measurement in Mexican American youth. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 29(2), 225-241.*
28. *Extremera, N. , Duran, A. & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism- pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. Personality and Individual Differences, 42(7), 1069- 1079.*

29. *Francis, L. , Hans, L. & Lewis, A. (2003). "The relationship between religion and happiness among German students". Pastoral Psychology, 51(4), 273- 281.*
30. *Franklin, S. (2010). The Psychology of happiness. New York: Cambridge University Press.*
31. *Grewal, P. & Porter, J. (2007). Hope theory: A framework for understanding suicidal action. Death Studies, 31(2), 131- 154.*
32. *Joseph, S. , Linley, A. , Harwood, J. , Lewis, A. &; McCollam, P. (2004). "Rabid assessment of well- being: The short depression- happiness scale". Psychology & Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 77(4), 463- 478.*
33. *Gupta, S. & Kumar, D. (2010). Psychological correlates of happiness. Indian Journal of Social Science Researches, 7(1), 60- 64.*
34. *Huta, V. & Hawley, L. (2010). Psychological strengths and cognitive vulnerabilities: Are they two ends of the same continuum or do they have independent relationships with well- being and ill- being? Journal of Happiness Studies, 11(1), 71- 93.*
35. *Jafari, E. , Najafi, M. , Sonabi, F. , Dehshiri, G. , Soleymani, E. & Heshmati, R. (2010). Life satisfaction, spirituality well- being and hope in cancer patients. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 5, 1362- 1366.*
36. *Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds), Well- being: The foundations of hedonic psychology (pp. 3- 25). New York: Russell Sage Foundation.*
37. *Karademas, E. (2006). Self- efficacy, social support and well- being: The mediating role of optimism. Personality and Individual Differences, 40(6), 1281- 1290.*
38. *Kato, T. & Snyder, C. (2005). Relationship between hope and subjective well- being: reliability and validity of the dispositional Hope Scale, Japanese version. Japanese Journal of Psychology, 67, 3; 227- 234*
39. *Khosla, M. (2006). Positive affective and coping stress. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 32(3), 185- 192.*
40. *Kivimaki, M. , Elovainio, M. , Singh- Manoux, A. , Vahtera, J. , Helenius, H. & Pentti, J. (2005). Optimism and pessimism as predictor of change in health after death or onset of severe illness in family. American Psychological Association, 24(4), 413- 421.*

41. *Kwon, P. (2000). Hope and dysphoria: The moderating role of defense mechanisms. Journal of Personality. 68(2), 199- 223.*
42. *Lazarus, R. (2006). Stress and emotion. New York: Springer Publishing Company, Inc.*
43. *Lu, L. & Shih, J. (1997). Sources of happiness: A qualitative approach. Journal of Social Psychology, 137(2), 181- 187.*
44. *Lyubomisky, S. , King, L & Diener, E. (2005). The benefit of frequent positive affective: Does happiness lead to success? Psychological Bulletin, 131(6), 803- 855.*
45. *Magaletta, P. & Oliver, J. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self- efficacy, optimism, and general well- being. Journal of Clinical Psychology, 55(5), 539- 551.*
46. *Martínez- Correa, A. , Reves, G. , Garcia- Leon, A. & Gaonzalez- Jareno, M. (2006). Relationship between dispositional optimism/pessimism and stress coping strategies. Psicothema, 18(1), 66- 72.*
47. *Michael, S. & Snyder, C. (2005). Getting unstuck: the roles of hope, finding meaning, and rumination in the adjustment to bereavement among college students. Death Studies, 29(5), 435- 458*
48. *Park, N. & Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children. Journal of Happiness Studies, 7(3), 323- 541.*
49. *Perneger, T. Hudelson, M. & Bovier, A. (2004). Health and happiness in young Swiss adults. Quality of life Research, 13(1), 171- 178.*
50. *Peterson, C. , Colvin, D. , & Lin, E. (1992). Explanatory style and helplessness. Social Behavior and Personality, 20, 1- 14.*
51. *Peterson, C. & Seligman, M. (2004). Character strength and virtues: A Handbook and Classification, New York: Oxford University Press, Inc.*
52. *Peleg, G. , Barak, O. , Harel, Y. , Rochberg, J. & Hoofien, D. (2009). Hope, dispositional optimism and severity of depression following traumatic brain injury. Brain Injury, 23(10), 800 – 808.*
53. *Proctor, K. , Maltby, J. & Linley, P. (2010). Strengths Use as a Predictor of Well- Being and Health- Related Quality of Life. Journal of Happiness Studies. 10, 583- 630.*
54. *Rand, K. (2009). Hope and Optimism: Latent Structures and Influences on Grade Expectancy and Academic Performance. Journal of Personality, 77(1), 231- 260.*

55. *Rand, K. & Cheavens, J. (2009). Hope theory. In Snyder, C. & Lopez, S. Handbook of positive psychology. 2nd ed. Oxford University press, 323-344.*

56. *Rasmussen, H. , Scheier, M. & Greenhouse, J. (2009). Optimism and physical health: A meta- analytic review. Annals of Behavioral Medicine, 37, 3; 239- 256.*

57. *Reker, G. (1997). Personal meaning, optimism, and choice: existential predictors of depression in community and institutional elderly. The Gerontologist, 37(6), 709- 716.*

58. *Rustoen, T. , Cooper, B. , Miaskowski, C. & Rn, F. (2010). The importance of hope as a mediator of psychological distress and life satisfaction in a community sample of cancer patients. An International Journal for Cancer Care, 33(4), 258- 267.*

59. *Schiffrin, H. & Nelson, S. (2010). Stressed and happy? Investigating the relationship between happiness and perceived stress. Journal of Happiness Studies, 11(1), 33- 36.*

60. *Shimai, S. Otake, K. Utsuki, N. Ikemi, A. & Lyubomirsky S. (2004). [Development of a Japanese version of the Subjective Happiness Scale (SHS), and examination of itsvalidity and reliability]. Nippon Koshu Eisei Zasshi, 51(10), 845- 53.*

61. *Schueller, S. & Seligman, M. (2008). Optimism and pessimism. In Dobson, K. & Dozois, D. Risk Factors in Depression, Elsevier Inc, 171- 194.*

62. *Scioli, A. & Biller, H. (2009). Hope in the age of anxiety. New York: Oxford University Press, Inc.*

63. *Scott, T. & Snyder, C. (2005). Getting Unstuck: The Roles of Hope, Finding Meaning, and Rumination in the Adjustment to Bereavement among College Students. Death Studies , 29(5), 435 – 458.*

64. *Sharma, A. & Malhoraf, D. (2010). Social- psychological correlates of happiness in adolescents. European Journal of Social Science, 12(4), 651- 662.*

65. *Shorey, H. , Little, T. , Snyder, C. , Kluck, B. & Robitschek, c. (2007). Hope and personal growth initiative: A comparison of positive, future- oriented constructs. Personality and Individual Differences, 43(7), 1917- 1926.*

66. *Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction The American Psychologist, 55(1), 5- 14.*

67. *Siahpush, M. , Spittal, M. & Singh, G. (2008). Happiness and life satisfaction prospectively predict self- rated health, physical health, and the presence of limiting, long- term health conditions. American Journal of Health Promotion, 23(1), 18- 26.*

68. *Singh, k. & Jha, D. (2008). Positive and negative affect and grit as predictors of happiness and life Satisfaction. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 34, 40- 45.*

69. *Snyder, C. (2002). Rainbows in the mind. Psychological Inquiry, 13(4), 249- 275.*

70. *Snyder, C. , Harris, C. , Anderson, R. , Holleran, A. , Irving, M. , Sigmon, T. , Yoshinobu, L. , Gibb, J. , Langelle, C. , & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an Individual- differences measure of hope. Journal of Personality and Social Psychology, 60(4), 570- 585.*

71. *Snyder, C. , Sympson, S. , Ybasco, F, Borders, T. , Babyak, M. , & Higgins, R. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. Journal of Personality and Social Psychology, 70(2), 321- 335.*

72. *Snyder, C. , Hoza, B. , Pelham, W. , Rapoff, M. , Ware, L. , Danovsky, M., Highberger, L. , Rubinstein, H. &Stahl, K. (1997). The Development and validation of the Children's Hope Scale. Journal of Pediatric Psychology, 22(3), 399- 421.*

73. *Snyder, C. & Lopez, S. (2002). Handbook of Positive Psychology. Oxford University Press.*

74. *Snyder, C. , Shorey, H. , Cheavens, J. , Pulvers, K. , Adams III, V. & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. Journal of Educational Psychology, 94, 4; 820–826.*

75. *Soukhanov, et al. (2006). American Heritage Dictionary of the English Language, Third Edition (American Heritage Dictionary), 3rd Ed.*

76. *Stats, S. , Comer, D. & Kaffenberger, J. (2007). Sources of happiness and stress for college students: A replication and comparison over 20 years. Psychological Reports, 101(3), 685- 696.*

77. *Valle, M. , Huebner, E. & Suldo, S. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. Journal of School Psychology, 44; 393- 406.*

78. *Veenhoven, R. (2000). Freedom and happiness: A comparative study in forty four nations in the early 1990s. In Diener and suh. Culture and subjective well- being. Massachusetts Institute Technology, 257- 288.*

79. *Visser, B. (2009). Positive psychological and religious characteristics as moderators of negative life events and depressive symptoms: A multiethnic comparison. Unpublished master's thesis. East Tennessee State University.*

80. *Wong, S. & Lim, T. (2009). Hope versus optimism in Singaporean adolescents: contributions to depression and life satisfaction. Personality and Individual Differences. 46(5- 6), 648- 652.*

81. *Wood, M. & Tarrier, T. (2010). Positive clinical psychology: A new vision and strategy for integrated research and practice. Clinical Psychology Review, 30, 819- 829.*

82. *Yee, T. (2008). Daily hassles and health: The protective role of optimism among Chinese adult in Hong Kong. Postgraduate Diploma in Psychology. City University of Hong Kong.*

درجة ممارسة إدارة المعرفة عند مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية جنين من وجهة نظرهم

أ. موفق فتحي سعادات*

د. حسن محمد تيم**

*قسم الاشراف والتدريب/ مديرية قباطية/ وزارة التربية والتعليم العالي/ نابلس/ فلسطين.

** قسم الادارة التربوية/ كلية العلوم التربوية/ جامعة النجاح الوطنية/ نابلس/ فلسطين.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة إدارة المعرفة عند مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية جنين، وتكون مجتمع الدراسة من (١٢٧) مديراً ومديرة، أما عينة الدراسة فقد بلغ حجمها (٩٠) مديراً ومديرة، وهذا يشكل ما نسبته (٧١٪) من حجم مجتمع الدراسة، ولاجراء الدراسة صمَّم الباحثان أداة الدراسة، وهي استبانة مكونة من (٦١) فقرة، عُرضت على مجموعة من المحكمين من الأساتذة الجامعيين، وبعد جمع المعلومات والبيانات عُولجت بوساطة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق في درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى افراد العينة، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، لمؤهل العلمي والخبرة) ، وقد جاء مجال التنفيذ والمتابعة في المرتبة الأولى، وجاء مجال التخطيط في المرتبة الرابعة، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات، منها: الاهتمام ببناء البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس، وأن تبادر وزارة التربية والتعليم بوضع استراتيجية مناسبة لممارسة إدارة المعرفة في المؤسسات التربوية.

Abstract:

This study aimed to identify the degree of knowledge management of managers and public school administrators in the Department of Jenin. The population of the study was (127) Directors. The study sample size reached (90) managers and directors which presented (71%) of the size of the population of the study. To conduct the study, the researchers designed a questionnaire consisting of (61) paragraph. It was presented to a group of university professors to examine its reliability. The collected data was then processed by the package (SPSS), The results showed that there were no differences in the degree of knowledge management members of the sample due to the study variables (sex, educational qualification and experience). The area of implementation and follow-up scaled the first place. The planning came in the fourth place. The study came with a set of recommendations, including: focus on building infrastructure for ICT in schools. The Ministry of Education should initiate to develop a strategy that is suitable for the practice of knowledge management in educational institutions.

مقدمة:

أصبحت المعرفة تعني الرصيد الثابت ورأس المال النوعي، والمخزون الاستراتيجي غير الملموس، الذي يعوَّل عليه في تحسين الأداء، وزيادة الإنتاج النوعي والكمي للمؤسسات كافة، اذ تعد المعرفة وادارتها بمثابة الميزة التنافسية للمؤسسة التربوية، لأننا نعيش في عصر التطور العلمي، والتكنولوجي المتسارع الذي يتصف بالسرعة في الحصول على المعلومة، وتقديمها على شكل خدمات، أو سلع للزبائن الذين يصعب ارضاؤهم، في ظل وجود البدائل أمامهم وتعددها.

وإن تحول المنظمات للاهتمام بإدارة المعرفة جاء استجابة لمتطلبات عدة، ومجموعة من المؤثرات البيئية الداخلية والخارجية، ودخول عوامل و متغيرات من خارج المنظومة التربوية ذاتها– أي من السياق المجتمعي العام– وما يضطرب فيه من تحولات، الأمر الذي حتّم على الأنظمة التربوية أن تسعى إلى إيجاد توازنات نسبية، تضمن عمليات بقائها واستمراريتها بكفاية، وفاعلية من خلال التكييف الواعي مع المعارف الجديدة، وترسيخ مقومات الذهنية العلمية، التي تساعد في إيجاد مناخات إبداع منتجه للمعرفة، تتجاوز مجرد النقل والاتباع والتقليد والانحباس في رصيد الموروث (عمار، ١٩٩٨) .

ويعد مدير المدرسة المسؤول الأول تجاه النهوض بواقع مؤسسته التربوية، وتطويرها من خلال تحسين أداء الأفراد، ومساعدتهم في اكتساب المعارف والمهارات، والخبرات الضرورية في أثناء العمل، إذ ينبغي على المديرين توفير المعرفة، وتخزينها، وتوليدها وتنظيم المعلومات والمعارف بحيث يسهل الوصول اليها بأسرع وقت، مما يستدعي من المديرين الكف عن الأعمال الروتينية والرتابة في العمل، بحيث ينطلقوا بمنظماتهم نحو آفاق أرحب، وهذا يتطلب أن تكون ممارساتهم متنوعه ومتفاوته في درجة شدتها، حسب الحاجة الملحة والضرورة الموضوعية التي يقتضيها العمل التربوي المنظم. فلا يعقل أن تكون الممارسه باتجاه والاحتياجات باتجاه آخر، تحقيقاً لمبدأ وحدة النظرية والممارسة، لأنها – أي الممارسة– لها دور نظري ومعرفي كونها الأداة الحاسمة في التحقق من صحة المعارف البشرية.

وتأسيساً على ما سبق، ينبغي على مديري المدارس امتلاك المهارات واكتساب الخبرات اللازمة التي تساعدهم في ممارسة دورهم، من تخطيط، وتنظيم، ومتابعة وتقويم العملية التعليمية، من خلال إدارة المعرفة بكافة عناصرها، وصولاً لدور أفضل لهم ولمنظماتهم، ما ينعكس بشكل إيجابي على تحسين المخرجات التعليمية.

ويصبح الاهتمام بإدارة المعرفة مبرراً أكثر، إذا علمنا أن إدارة المعرفة تتولى كل عمليات إدارة الموارد، والأصول الفكرية، والمعرفية في المؤسسة، وبشكل خاص، رأس المال الإنساني الذي يعدُّ مصدراً مثرياً للافكار والإبداع، وإذا علمنا أن وظيفة مديري المعرفة تعني إدارة فريق العمل المعرفي من جهة، والاشراف على توجيه وتخطيط الموارد الفكرية والمعرفية، وما يتصل بها من أنشطة في الداخل والخارج من جهة أخرى (غالب، ٢٠٠٠: ص ١٢٤- ١٢٥).

إن إدارة المعرفة تساعد في جمع وتنظيم معرفتها الجماعات وجعلها متوافرة على أساس المشاركة، كما تساعد المنظمات في الحصول على الفهم المعمق من خلال خبراتها الذاتية، وتدفعها إلى تركيز اهتمامها على الحصول على المعرفة وتخزينها، واستخدامها لأشياء أخرى مثل حل المشكلات، والتعلم الديناميكي، والتخطيط الاستراتيجي، وصناعة القرارات، كما أنها تحمي الموارد الذهنية من الاندثار، وتتيح مرونة أكبر. (الصباغ، ٩: ٢٠٠٩).

وقد تناول الأدب التربوي، والدراسات السابقة موضوع إدارة المعرفة في المنظمات المختلفة، لمعرفة أثر هذه الإدارة في أداء وتميز وإبداع تلك المؤسسات.

أجرى **عثمان** (٢٠٠٩) دراسة بعنوان: اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة في فلسطين، هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة، واستخدمت الدراسة الاستبانة وسيلة لجمع المعلومات، وطبقت على (٦٤٠) مديراً ومديرة، وتوصلت إلى أن اتجاهات المديرين نحو تطبيق إدارة المعرفة كانت عالية وإيجابية وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائياً في درجة الاتجاهات تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة الإدارية، والتخصص، والمؤهل العلمي، وموقع المدرسة: وقد أوصى الباحث بأن تقوم وزارة التربية والتعليم ومديرياتها في فلسطين بعقد الدورات وورش العمل التي تتضمن الاتجاهات الإدارية الحديثة في الإدارة، وعلى رأسها إدارة المعرفة لتبصير المديرين والعاملين بمفهوم إدارة المعرفة وانشطتها وعملياتها.

كما أجرى **الخوالدة** (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تقديم نموذج مقترح لادارة المعرفة في النظام التعليمي الاردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة، لتحقيق ذلك طورت أداة مكونة من ستة مجالات، وطبقت على (٨٠) مديراً، ورئيس قسم من مديري ورؤساء اقسام وزارة التربية والتعليم في المملكة الاردنية الهاشمية، واستخدم المنهج المسحي التطوري، وتوصل البحث إلى أن واقع ادارة المعرفة كان بدرجة متوسطة،

إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع فقراتها بين (٢٠١٨– ٢,٩٢) مما يعني ضرورة النموذج المقترح، وقد توصل البحث إلى نموذج مقترح يتكون من ستة عناصر، هي تشخيص المعرفة وتحديد أهدافها، وتوليدها، وخزنها، وتوزيعها، وتطبيقها باستثمار البعد التقاني في كل عنصر من هذه عناصر.

كما أجرى **عبد الغفور** (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تحديد مدى مراعاة متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في التدريس الجامعي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة مراعاة متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في التدريس الجامعي جاءت على مستوى بعد المؤسسة متوسطة، أما على مستوى بعد هيئة التدريس، جاءت قوية، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعد عضو هيئة التدريس، تعزى لمتغيرات الدراسة الثلاثة، بينما تبين وجود فروق على مستوى بعد المؤسسة تعزى لمتغير الجامعة، وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات التي أكدت على ضرورة تبني إدارة المعرفة في التدريس الجامعي وتطبيقها.

وقامت **زيدية** (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى تعرف مفهوم إدارة المعرفة وأثرها في إدارة الموارد البشرية، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج منها: إن المعرفة هي الموجود غير الملموس الأكثر أهمية، اذ إن أغلب المؤسسات تملك المعرفة لكن دون أن تستخدمها، أو تستخدمها بأسلوب غير ملائم، كذلك أشارت الدراسة إلى أهمية تكنولوجيا المعلومات في تطبيق إدارة المعرفة، وقد أوصت الباحثة بدراسة الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر على فاعلية إدارة المعرفة.

دراسة **حسن** (٢٠٠٨) : قامت حسن بدراسة هدفت إلى اقتراح استراتيجية إدارية تربوية لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمشرفين والمعلمين العاملين في المدارس الخاصة التابعة لمديرية التعليم الخاص من مدينة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٨٨) مديراً ومعلماً ومشرفاً اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة أن درجة إدراك مفهوم إدارة المعرفة، وممارسة إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان متوسطة في جميع المجالات، وأوصت الدراسة بتبني الاستراتيجية المفتوحة لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في عمان.

وأجرت **عيسان والعاني** (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور تكنولوجيا المعلومات في إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر العاملين فيها، وإلى وجود اختلاف في مستوى إدارة المعرفة في الكلية تعزى لمتغيرات

الدراسة، وأعدت استبانة مكونة من (٥٦) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٣) ممثلين (٦٢٪) من المجتمع الكلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لمستوى إدارة المعرفة في كلية التربية، والتي جاءت بدرجة (موافقة) كانت (عالية) ، حيث تراوحت بين (٤,٠٤– ٣,٧٥) ، وهذا يشير إلى أن الممارسة التنظيمية في كلية التربية تسير نحو تحقيق إدارة المعرفة بردة إيجابية (عالية) . كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية) .

وأجرى **العامري والياسري** (٢٠٠٧) : دراسة هدفت إلى دراسة القوة التنظيمية وإدارة المعرفة وتأثيرها على فاعلية المنظمة، وقد بلغ عدد افراد الدراسة (٦٠) مديراً يمثلون القيادات الإدارية العليا لعشر شركات من القطاع الصناعي العراقي المختلط، واختيرت بطريقة العينة الهدفية. وقد أظهرت نتائج الدراسة، وجود علاقة ارتباط قوية بين متغيرات البحث وهما: تأثير القوة التنظيمية وإدارة المعرفة، وبين فاعلية المنظمة. وقد أوصت الدراسة إلى السعي للمشاركة بالمعرفة من خلال التركيز على رفع مستوى المعرفة الصريحة بين العاملين في المنظمة، وإلى ضرورة الاهتمام بالقوة التنظيمية من خلال تعزيز القوة الشرعية للمديرين، وتطوير رأس المال الفكري، والاستفادة من المؤهلات، والسمات الشخصية للمعرفة.

أما **الخليلي** (٢٠٠٦) فقد قامت بدراسة هدفت إلى رصد وتحليل مدى ممارسة نشاطات إدارة المعرفة في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، والتي توضح أهمية إدارة المعرفة لمفهوم إداري يساعد وزارة التربية والتعليم على الارتقاء بمستوى خدماتها، والمساهمة في بناء مجتمع الاقتصاد المعرفي، وبلغ أفراد عينة الدراسة (١٠٦) مديراً اختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وقد اظهرت نتائج الدراسة، أن درجة ممارسة نشاطات إدارة المعرفة كانت بدرجة عالية باستثناء نشاط تخزين المعرفة، ونشر وتبادل المعرفة، وفلترة المعرفة التي تبين أن درجة ممارستها متوسطة، ولم تظهر النتائج أي أثر للعوامل الديمغرافية في درجة ممارسة نشاطات إدارة المعرفة في وزارة التربية والتعليم، وقد أوصت الباحثة المؤسسات بشكل عام إلى تبني إدارة المعرفة في المؤسسات من خلال ممارسة النشاطات التي تتضمنها إدارة المعرفة، وأوصت كذلك بضرورة عقد دورات تدريبية للعاملين في وزارة التربية والتعليم لتعريفهم بمفهوم إدارة المعرفة، ومبادئها، وأهميتها ودورها في التوجه نحو الاقتصاد المعرفي، وكذلك الاهتمام بفلترة المعرفة، وعدم تقليد تجارب الدول الأخرى.

دراسة **طاشكندي** (٢٠٠٧) . وقد هدفت إلى توضيح أهمية توظيف إدارة المعرفة في إدارة التربية والتعليم، وبيان أثرها في التطوير التربوي، وتحليل الواقع الحالي لإدارة المعرفة في إدارة التعليم، وتناولت الباحثة في الدراسة أفراد مجتمع الدراسة كافة البالغ عددهم (١٣٠) من المشرفات الإداريات ومديرات الإدارت بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن إدراك أفراد مجتمع الدراسة أهمية إدارة المعرفة وأهمية توظيفها في إدارة التربية والتعليم. وأن ادارات التعليم لا تعطي الأولية لإدارة المعرفة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة، تعزى لمتغير العمل الحالي، وكانت لصالح المشرفة الإدارية، وقد أوصت الباحثة برسم استراتيجية مناسبة لإدارة المعرفة وفق المعطيات الداخلية والخارجية وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في نظم المعلومات.

دراسة **شين وآخرون (Chen, et al., 2007)** . هدفت إلى تعميم نظام الإدارة المعرفية لتسهيل عملية تعلم الأقران بحيث يرتكز على الانترنت كمنطلق للطلاب لمشاركة الأقران في معارفهم، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وبلغ عدد افراد العينة للمجموعات الثلاث (٧٧) طالباً اختيروا من ثلاث جامعات صينية في مدينة هونكونج، وأظهرت نتائج ألدراسة أن هناك ارتياحاً ورضا لاستخدام هذا النظام، كما أظهرت الدراسة دور إدارة المعرفة في زيادة فاعلية الأداء والتعليم بطريقة الاقران.

دراسة **كيلي (Keely, 2004)** . هدفت إلى تحديد مدى فاعلية إدارة المعرفة في تطوير القرارات واتخاذها في العديد من أنواع مؤسسات التعليم العالي وأنماطها، إذ استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد أظهرت الدراسة نتائج تشير إلى وجود علاقة قوية، بين التعليم التنظيمي المؤسسي الفعال، وبين وجود برنامج رسمي فعال لإدارة المعرفة، وأن مؤسسات التعليم العالي تقوم بممارسة إدارة المعرفة من خلال البحث الجامعي.

قام **شي** شين **(Shih- Chen, 2003)** . بدراسة هدفت إلى تقدير قيمة نظام إدارة المعرفة، ومدى إمكانية إسهامه في التعليم الفردي لدى المنظمة. ولوحظ وجود تأثير كبير للنظام، إذ إنه يزيد من فاعلية التعلم الفردي، إضافة إلى زيادة مدى إدراك الأفراد لفوائد النظام، وهو العامل الأكثر اهمية في تطبيق نظام إدارة المعرفة لدى المنظمة.

فقد هدفت دراسة **فلان (Fullan, 2002)** . إلى توضيح القيادة في دعم جهود إدارة المعرفة في المدارس، وقد أظهرت نتائج إلى أن المدارس تعاني من ضعف في تبادل المعرفة في داخل سور المدرسة الواحدة أو بين المدارس بشكل عام، وعزا ذلك إلى العديد من الأسباب منها: أن المدرسين لا يمتلكون الوقت الكافي للاجتماع، وتبادل الأفكار وخلصت الدراسة

إلى أهمية المحافظة على تعاقب واستمرار القيادات القادرة على الإبداع وتبادل المعرفة من خلال: الاهتمام بالتطورات في البيئة، والتعلم في مجال العمل، وجود قاده في كافة المستويات الادارية، وعدم الاعتماد على قائد واحد في الإدارة العليا والاهتمام بتطوير مهنة التعليم والارتقاء بمستوى المعلم.

دراسة **بترايدس وزهرة (Petrides & Zahra, 2002)** . وقد هدفت الدراسة إلى توضيح كيف تساعد إدارة المعرفة على دعم الإدارة المدرسية، وعملية التعلم ضمن الاطار البيئي، وقد أظهرت الدراسة أن إدارة المعرفة تساعد على تحويل البيانات إلى معلومات مفيدة تستخدم في حل المشكلات واتخاذ القرارات، وبالتالي الانتقال بإدارة المدرسة من إدارة بيروقراطية إلى بيئة معرفية تعليمية قادرة على المنافسة في مجتمعات عالمية توجهها المعلومات، وقد بينت الخطوات التي يجب أن تتبعها المدرسة لتبني الاطار البيئي لإدارة المعرفة فيها، وتقويم المعلومات الموجودة، وتحديد المعلومات اللازمة، وتقويم البيئة المدرسية، وتقويم ثقافة المعلومات في المدرسة، واقترحت الدراسة ان يتم تبني إدارة المعرفة في المدارس ضمن الاطار البيئي، وليس ضمن النظرة التقليدية لإدارة المعرفة، ليعكس الطبيعة النشطة والحيوية المعقدة للنظام المدرسي.

دراسة «**ستيفن و ريتا**» **(Steven & Rita, 2002)** . هدفت الدراسة إلى توضيح أهمية إدارة المعرفة في المدارس الحكومية، وتشجيع إنموذج قيادي يعمل على ترسيخ المبادئ والمفاهيم المتعلقة بإدارة المعرفة في الواقع العملي للمدارس. وقد أظهرت الدراسة أنه نتيجة للتغيرات والتحديات التي تواجهها المدارس، أصبح إلزاميا على المدارس أن تكون أكثر حيوية موجهة بوساطة البيانات والمعلومات وقادرة على الاستجابة السريعة للتغيرات، وتوفر فرص التعلم على كافة المستويات، وقد أظهرت الدراسة أنه يمكن الاستفادة من تجارب المنظمات الرائدة في مجال إدارة المعرفة، من خلال تطبيق مبادئ إدارة المعرفة وحلولها، التي بنت نجاحها في تلك المنظمات في واقع المدارس، كذلك اقتراح مجموعة من المبادئ الضرورية التي تساعد المدارس في مجال إدارة المعرفة منها: جمع الخبرات والعبر والتجارب السابقة حول أداء العاملين والطلاب، وسهولة انتقال المعرفة بطرق الكترونية وسرعتها عند حاجة الطلاب والعاملين إليها، وتغير طرق إدارة المدارس، وترسيخ مبادئ تبادل المعرفة من أجل تحسين أداء المدارس.

وبتفحص الأدب التربوي والدراسات السابقة، نلاحظ أن **بعض الدراسات اهتمت بمفهوم وأهمية إدارة المعرفة** من هذه الدراسات دراسة ستيفن وريتا (Steven, 2002 & Rita)، وشي شين (Shih- Chen, 2003) وكيلي (Keely, 2004) وطاشكندي (٢٠٠٧)،

وزيدية (٢٠٠٩) والخليلي (٢٠٠٦)، **وبعض الدراسات ركزت على إدراك القيادات الإدارية والأنشطة الإدارية** كالتخطيط وحل المشكلات والتعلم والاتصال والتواصل، من هذه الدراسات عثمان (٢٠٠٩) وزيدية (٢٠٠٩) وعبد الغفور (٢٠٠٧) وبترايدس وزهرة (Petrides,2002) ، وفلان (Fullan, 2002) وبعضها سلطت الضوء نحو اقتراح استراتيجية إدارية تربوية باستخدام إدارة المعرفة في المدارس، وإلى تصميم نظام لإدارة المعرفة لتسهيل عملية تعلم الاقران، دراسة كن وآخرون (Chen, et al., 2007) وبعضها سلط الضوء نحو دراسة القوة التنظيمية وإدارة المعرفة وتأثيرها في فاعلية المنظمة، دراسة العامري والياسري (٢٠٠٧) وبعض الدراسات اهتم بممارسات نشاطات إدارة المعرفة دراسة الخليلي (٢٠٠٦) ومتطلبات تطبيق إدارة المعرفة عبد الغفور (٢٠٠٧) وبعض هذه الدراسات أجريت على مديري المدارس والمشرفين وطلبة طاشكندي (٢٠٠٧) ، عثمان (٢٠٠٩) وحسن (٢٠٠٨) والخليلي، (٢٠٠٦) وكن آخرون (Chen, et al., 2007) ودراسات أخرى على مديري المؤسسات والشركات، العامري والياسري (٢٠٠٧) . كذلك أظهرت الدراسات السابقة أنه يمكن الاستفادة من تجارب المنظمات الرائدة في مجال إدارة المعرفة من خلال تطبيق مبادئ إدارة المعرفة وحلولها التي ثبت نجاحها في تلك المنظمات في واقع المدارس (Steven & Ritalِ, 2001) ، وضعف تبادل المعرفة في المدرسة الواحدة وبين المدارس (Fullan, 2002) ، وإن لتكنولوجيا المعلومات دوراً حيوياً في عمليات وأنشطة إدارة المعرفة (زيدية، ٢٠٠٩) وتتفق هذه الدراسات بشكل عام، على وجود دور مهم لإدارة المعرفة في مجالات الأنشطة الإدارية تدعم اتخاذ القرارات، والتخطيط، ووجود اتجاهات إيجابية نحو تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات المخلفة، رغم وجود كثير من المعوقات في طريق تطبيق إدارة المعرفة وتبني مبادئها، ذلك لأن إدارة المعرفة تؤثر بشكل إيجابي في دعم الإدارة وزيادة فاعلية المديرين.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب، مثل وجود دور مهم لإدارة المعرفة في الانشطة الإدارية، والاتجاهات الإيجابية نحو تطبيق إدارة المعرفة، وما يميز هذه الدراسة عما سبقها من الدراسات والأبحاث، أنها تبحث في جانب مهم وحيوي، وهو درجة الممارسة العمليه لإدارة المعرفة، وما تتضمنه من أنشطة وعمليات في المدارس الحكومية في مديرية جنين، من خلال تحديد درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها لدورهم في إدارة المعرفة، وتأتي هذه الدراسة في الوقت الذي تفتقر إليه الدراسات في منطقة شمال فلسطين الضفة الفلسطينية (مديرية جنين) إلى موضوع إدارة المعرفة، من جوانبها المختلفة في المجالات التربوية، إذ إن الدراسات الفلسطينية القليلة المتعلقة بإدارة المعرفة، تركزت على الجامعات، باستثناء دراسة عثمان (٢٠٠٩)

ومعظم الدراسات العربية كانت تتركز في المجالات الاقتصادية والصناعية، وقد تميزت هذه الدراسة باستخدام مجالات جديدة لم تتطرق إليها الدراسات السابقة مثل: التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ والمتابعة، والتقويم، وكذلك تميزت بأنها تهدف إلى تحديد درجة الممارسة لإدارة المعرفة في المدارس الحكومية من قبل المديرين.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في أنها من الدراسات الحديثة والقليلة التي تناولت موضوع إدارة المعرفة في المجالات التربوية التي طبقت في المدارس الفلسطينية، كما أن موضوع هذه الدراسة يتسم بالحداثة ويمثل اتجاها رائداً في الإدارة المعاصرة، وتلقي هذه الدراسة الضوء على درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى مديري المدارس في مدارسهم، وبالتالي يمكن للتربويين أن يستفيدوا من هذه الدراسة في المستقبل. وتتجلى أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

- تحفز هذه الدراسة المديرين وقادة المؤسسات التربوية على الاهتمام بإدارة المعرفة باعتبارها من المواضيع المعاصرة التي يتزايد الاهتمام بها، نظراً لدورها الكبير في عملية التخطيط والتنظيم، والتنفيذ والمتابعة. والتقويم وتطوير المعرفة في المؤسسات.
- تتيح هذه الدراسة للمؤسسة التعليمية تحديد المعرفة المطلوبة، وتوثيق المتوافر منها وتطويرها والمشاركة فيها وتطبيقها وتقييمها.
- تسهم هذه الدراسة في تعزيز دور مدير المدرسة كقائد تربوي في انجازه للوظائف الإدارية بكفاءة.

ومن المتوقع أن يفيد من هذه الدراسة كل من المخططين التربويين ومديري المدارس والقائمين على السياسات التربوية، نظراً لأهميتها في التخطيط الواعي واتخاذ القرارات.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من أهمية إدارة المعرفة في مجالات: (التخطيط، التنظيم، التنفيذ والمتابعة، التقويم) وانطلاقاً من قلة الدراسات التربوية التي تناولت هذا الموضوع على المستوى العربي عامة والمستوى الفلسطيني خاصة حسب علم الباحثين، ومن خلال الخبرة العلمية والعملية للباحثين، ومعايشتهم للواقع التربوي في المدارس الحكومية في فلسطين، لاحظا أن كثيراً من المديرين ليس لديهم إدراك أو وعي بمفهوم إدراة المعرفة ومجالاتها وأهميتها كونها جديدة على المؤسسات التربوية، وأن بعض ممارسات المديرون لا تنصب بالاتجاه

الصحيح، إذ غالباً ما يقوم المديرين بتسيير أمور مدارسهم سيّراً روتينياً رتيباً دون تأمل وإعمال الفكر بتلك الممارسات، معتمدين على حدسهم أو حواسهم في حل المشكلات التي تواجههم.

والممارسة باعتبارها أساس عملية المعرفة وكونها محركاً لتطور العلم ولتطور الانتاج الروحي كله، فإنها تشكل بهذا المعنى القاعدة التجريبية الطبيعية، وحقل التجارب لاختيار وتغيير كثير من المعارف المحصلة في إطار النشاط الروحي المتخصص. وبمقدار ما تشكل الممارسة نقطة الانطلاق، وإدارة الحفز للمعرفة البشرية عامة والمعرفة النظرية خاصة، ينظر إليها على أنها أساس المعرفة، وتشكل الممارسة في نهاية المطاف، المعيار الشامل الحاسم ليقينية المعارف المحصلة. وهي بهذا المعنى، محك اختيار كل معرفة حقة (يقينية) . ومن هنا جاءت الدراسة التي تتحدد مشكلتها في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة إدارة المعرفة عند مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية جنين؟

أسئلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في الاجابة عن الاسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية جنين؟
- هل يوجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في جنين تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية) ؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية جنين.
- التعرف إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل

العلمي، سنوات الخبرة) في درجة ممارسة ادارة المعرفة لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية جنين.

حدود الدراسة:

- المحدد المكاني: تقتصر هذه الدراسة على المدارس الحكومية في مديرية جنين.
- المحدد الزماني: أجريت هذه الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٩- ٢٠١٠م).
- المحدد البشري: تقتصر هذه الدراسة على مديري و مديرات المدارس الحكومية في مديرية جنين.

مصطلحات الدراسة:

◄ **المعرفة**: هي مزيج من المفاهيم والأفكار والقواعد والإجراءات التي تهدي الافعال والقرارات. أي أن المعرفة عبارة عن معلومات ممتزجة بالتجربة والحقائق والأحكام ذوالقيم التي تعمل مع بعضها كتركيب فريد يسمح للافراد و المنظمات بخلق اوضاع جديدة (ياسين، ٢٠٠٠)

◄ **ادارة المعرفة**: كل عملية أو ممارسة من شأنها خلق أو اكتساب أو تحصيل أو تبادل أو استخدام المعرفة أينما كانت من أجل دعم التعليم والأداء في المنظمات (عبد الوهاب، ٢٠٠٧).

◄ **درجة الممارسة**: هي مقدار ما يقوم به المدير من أعمال يومية تتعلق بادارة المعرفة يُعبَّر عنها كمياً، وهي جملة الاشكال المختلفة من النشاط الحسي للانسان.

◄ **مدير المدرسة**: هو ذلك الشخص المعين رسمياً في المدرسة ليكون مسؤولاً عن جميع جوانب العمل الادارية والفنية والاجتماعية داخل المدرسة، وهو المسؤول الأول عن اتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق أهداف المدرسة بالتسيق مع الإدارات التربوية العليا (اسماعيل، ١٩٩٩).

◄ **المؤهل العلمي**: ويقصد به الباحثان الدرجة العلمية التي حصل عليها مديرو المدارس الحكومية سواء كانت دبلوماً أم بكالوريوس أم دبلوماً عالياً أم دراسات عليا (ماجستير فأعلى).

◄ **سنوات الخبرة**: ويقصد بها الباحث السنوات التي شغل فيها المدير أو المديرة وظيفة مدير مدرسة.

منهج الدراسة و اجراءاتها:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التَّحليلي، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثيَّة التِّي تعتمد على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظَّاهرة محل الدِّراسة، وذلك لأنَّ هذا المنهج هو الأنسب لإجراء مثل هذه الدِّراسة.

مجتمع الدِّراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية تربية جنين للفصل الدراسي الثاني (٢٠٠٩/٢٠١٠) والبالغ عددهم (١٢٧) مديراً ومديرة منهم (٦٥) مديراً و (٦٢) مديرة، أما عينة الدراسة، فقد بلغ حجمها (٩٠) مدير ومديرة، وهذا يشكل ما نسبته (٧١٪) من حجم مجتمع الدراسة وهذه نسبة مرتفعة، وبالتالي فإن العينة تمثّل مجتمع الدراسة تمثيلاً جيداً، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، وكان فيها (٤٦) مديراً و (٤٤) مديرة، والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدراسة بحسب متغيراتها المستقلة.

الجدول (١)

توزيع عينة الدراسة بحسب المتغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة		العدد	النسبة المئوية٪
الجنس	ذكر	٤٦	٥١,١
	أنثى	٤٤	٤٨,٩
المؤهل العلمي	دبلوم	١٧	١٨,٩
	بكالوريوس	٥٦	٦٢,٢
	أعلى من بكالوريوس	١٧	١٨,٩
سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية	أقل من ٥ سنوات	٢٣	٢٥,٦
	٥– ١٠ سنوات	٢٦	٢٨,٩
	أكثر من ١٠ سنوات	٤١	٤٥,٦
المجموع		٩٠	١٠٠

أداة الدراسة:

أعدَّ الباحثان أداة الدِّراسة بعد الاطِّلاع على الأدب التَّربوي المتعلِّق بموضوع إدارة المعرفة في المؤسسات والمنظمات، والدِّراسات السَّابقة الخاصَّة بموضوع الدِّراسة. وتكوّنت

أداة الدِّراسة بصورة أوَّليَّة من (٦٨) فقرة كانت جميعها ذات صياغة إيجابية، واستهدفت هذه الفقرات قياس درجة إدارة المعرفة من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية جنين.

صدق الأداة:

استخدم الباحثان صِدق المحكِّمين، وهو ما يُعرف بالصِّدق المنطقي، وذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوى الاختصاص في جامعة النَّجاح الوطنيَّة، والقدس المفتوحة ووزارة التربية والتعليم العالي (انظر ملحق (٢)) ، وذلك بهدف التأكد من مناسبة المقياس لما أُعدَّ من أجله، وسلامة صياغة الفقرات، وانتماء كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، ، وحُذفت (٧) فقرات لعدم صلاحيَّتها بحسب آراء المحكِّمين، واستقرّ المقياس على (٦١) فقرة جميعها كانت فقرات إيجابية (انظر ملحق رقم (١)) ، وهذا يُشير إلى أن المقياس يتمتَّع بصدق منطقي مقبول.

ثبات الأداة:

طريقة الإتِّساق الدَّاخلي (Cronbach 's Alpha) :

بلغ معامل «كُرونباخ ألفا» للأداة ككل (٠,٩٥) ، وهذا معامل ثبات مرتفع جداً، في حين بلغ معامل «كرونباخ ألفا» على المجال الأوَّل، وهو مجال التخطيط (٠,٨٧)، وعلى المجال الثَّاني، وهو مجال التنظيم (٠,٧٨) ، وعلى المجال الثَّالث، وهو مجال التنفيذ والمتابعة (٠,٨٤) ، أما المجال الرَّابع، وهو مجال التقويم فقد بلغ (٠,٩١) ، وهذه معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة، والجدول الآتي يوضح قيم معاملات الثبات للأداة ككل ومجالاتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

الجدول (٢)

معاملات الثبات للأداة ككل ومجالاتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

المجالات	معاملات الثبات
مجال التخطيط	٠,٨٧
مجال التنظيم	٠,٧٨
مجال التنفيذ والمتابعة	٠,٨٤
مجال التقويم	٠,٩١
الأداة ككل	٠,٩٥

المعالجات الإحصائية:

للإجابة على تساؤلات الدِّراسة، استخدم الباحثان برنامج الرُّزمة الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS) **واستخدم المعالجات الإحصائيَّة الآتية**:

- التِّكرارات والنِّسب المئويَّة، والمُتوسِّطات الحسابيَّة، والوسيطات، والإنحرافات المعياريَّة.
- صدق الاختبار باستخدام معاملات ارتباط «سبيرمان».
- ثبات الاختبار باستخدام معادلتي «كرونباخ ألفا» (Cronbach ’s Alpha) و«سبيرمان براون» (Spearman- Brown) .
- اختبال تحليل التباين المتعدد.
- اختبار المقارنة بين متوسِّطين لعيِّنتين مستقلَّتين (Independent sample t-test) .
- اختبار تحليل التَّباين الأحادي (One way ANOVA) .

متغيِّرات الدِّراسة:

١. المتغيِّرات المستقلَّة:

أ. الجنس وله مستويان هما: (ذكر، وأنثى) .

ب. والمؤهل العلمي وله (٣) مستويات هي: (دبلوم، وبكالوريوس، وأكثر من بكالوريوس) .

ت. سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية وله (٣) مستويات هي: (أقل من ٥ سنوات، و٥– ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات).

٢. المتغيِّرات التَّابعة: وتتمثل في الدَّرجة الكليَّة لاستجابات أفراد العيِّنة على الأداة، واستجاباتهم كذلك على مجالات الأداة.

نتائج الدراسة:

◄ أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص:

ما درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية جنين من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن هذا السُّؤال، استخرجت

المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والنِّسب المئويَّة لفقرات الأداة، ومن ثم رُتبت تنازلياً وفق المتوسِّط الحسابي. واعتمد الباحثان التقدير الآتي الوارد في علاونة وغنيم (٢٠٠٥) ، للفصل ما بين الدَّرجات المرتفعة والمتوسِّطة والمنخفضة، والجدول الآتي يبيِّن هذه النَّتائج.

- أقلّ من ٢٠٪ منخفضة جداً، من ٢٠٪ – ٣٩,٩٪ منخفضة، ٤٠٪ – ٥٩,٩٪ متوسِّطة، من ٦٠٪ – ٧٩,٩٪ مرتفعة، من ٨٠٪ – ١٠٠٪ مرتفعة جداً.

الجدول (٣)

المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والنِّسب المئويَّــة والتَّقديرات لفقرات الأداة ومجالاتها والدَّرجة الكليَّة مرتَّبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	رقمها في الأداة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	التقدير
١	اعلم المعلمين عن مواعيد المسابقات العلمية والثقافية من بداية العام الدراسي.	١٤	٤,٧٧	٠,٤٥	٩٥,٣٣	مرتفعة جداً
٢	اعلم الطلاب عن مواعيد المسابقات العلمية والثقافية من بداية العام الدراسي.	١٥	٤,٥٨	٠,٥٨	٩١,٥٦	مرتفعة جداً
٣	اعلم المعلمين عن التغيرات والتعديلات التي أدخلتها الوزارة على المعرفة.	٥	٤,٥٥	٠,٥٢	٩١,٠١	مرتفعة جداً
٤	أشجع المعلمين على تبادل المعرفة والمعلومات والخبرات العلمية فيما بينهم.	٣٣	٤,٥٤	٠,٥٠	٩٠,٨٩	مرتفعة جداً
٥	أراعي عند وضع الجدول الدراسي ما يتوفر في المدرسة من كفاءات وقدرات معرفية وتخصصات علمية.	٣٢	٤,٥٤	٠,٥٤	٩٠,٨٩	مرتفعة جداً
٦	أضع خطة عامة عن برامج الأنشطة المدرسية بالتعاون مع المعلمين.	١١	٤,٤٨	٠,٥٢	٨٩,٦٦	مرتفعة جداً
٧	اعقد اجتماعات زمرية وجماعية للمعلمين لتحقيق نوع من التكامل المعرفي.	٢٩	٤,٤٨	٠,٥٢	٨٩,٥٦	مرتفعة جداً
٨	أراعي اختيار المعلمين المبدعين في النشاط المعرفي والعلمي والثقافي.	٤٦	٤,٤٤	٠,٥٤	٨٨,٨٩	مرتفعة جداً
٩	أوجه المعلمين الذين يحتاجون إلى مساعدة نحو الطرق الصحيحة لتنفيذ خطط وبرامج المعرفة والأنشطة المرافقة لها.	٤٣	٤,٤٠	٠,٥١	٨٨,٠٠	مرتفعة جداً
١٠	اعلم المعلمين عن كل نوع من أنواع المعرفة والمعلومات المتوافرة من بداية العام الدراسي.	١٢	٤,٣٩	٠,٥٥	٨٧,٧٨	مرتفعة جداً

الرقم	الفقرات	رقمها في الأداة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	التقدير
١١	أعلم المعلمين بالإنتاج المعرفي التي تقوم به الوزارة (نشرات، كتب، أبحاث، .... الخ)	١٣	٤,٣٨	٠,٦٨	٨٧,٥٦	مرتفعة جداً
١٢	أحث المعلمين على تنفيذ الخطط المعرفية والعلمية وبرنامج النشاط المعرفي التي وضعت بداية العام.	٣٥	٤,٣٤	٠,٥٠	٨٦,٨٩	مرتفعة جداً
١٣	أؤمن بأن المعرفة هي المعلومات والأفكار والخبرات والمهارات التي تمتلكها المدرسة.	٨	٤,٣٣	٠,٦٧	٨٦,٦٧	مرتفعة جداً
١٤	أؤمن بأن رأس المال الفكري هو الميزة التنافسية للمدرسة.	٧	٤,٣٢	٠,٦٠	٨٦,٤٤	مرتفعة جداً
١٥	أناقش مع المعلمين المشكلات التي تواجههم عند تنفيذ خطط المعرفة وبرامج الأنشطة المرافقة لها.	٤٤	٤,٣١	٠,٥١	٨٦,٢٢	مرتفعة جداً
١٦	أضع مع المعلمين حلولا لعلاج المشكلات التي تواجههم أثناء تنفيذ خطط المعرفة.	٤٥	٤,٣١	٠,٥٥	٨٦,٢٢	مرتفعة جداً
١٧	أتعرف إلى درجة مساهمة المعلمين في إيصال المعلومات ونقل المعرفة إلى الطلاب.	٤٨	٤,٣٠	٠,٤٨	٨٦,٠٠	مرتفعة جداً
١٨	أطلع على سجل كل جماعة من جماعات اللجان المعرفية والعلمية والثقافية.	٣٦	٤,٣٠	٠,٥٣	٨٦,٠٠	مرتفعة جداً
١٩	أعمل على إيصال الأهداف إلى المعلمين وتوقعهم لها.	٢	٤,٣٠	٠,٤٩	٨٥,٩٨	مرتفعة جداً
٢٠	أتأكد من تحقيق أهداف المعرفة حسب ما تم وضعه في الخطة المدرسية.	٥١	٤,٢٩	٠,٥٢	٨٥,٧٨	مرتفعة جداً
٢١	أرصد جوائز تشجيعية للمجموعات الطلابية التي تتفوق علميا وثقافيا ومعرفيا.	٣٧	٤,٢٩	٠,٧٨	٨٥,٧٨	مرتفعة جداً
٢٢	أعمل على توفير ثقافة في المدرسة تدعم التعلم والمشاركة في المعلومات والأفكار.	٤	٤,٢٨	٠,٥٥	٨٥,٦٨	مرتفعة جداً
٢٣	أحرص على أن تأخذ خطط وبرامج المعرفة المتفق عليها بداية العام الدراسي طريقها إلى التنفيذ.	٤٢	٤,٢٨	٠,٥٤	٨٥,٥٦	مرتفعة جداً
٢٤	أتعرف إلى درجة مشاركة المعلمين في برنامج النشاط المعرفي والعلمي.	٤٩	٤,٢٧	٠,٥١	٨٥,٣٣	مرتفعة جداً
٢٥	أحرص على أن تكون البرامج والخطط متنوعة (أنشطة تعلم، تطوير المهنة، تحديد الكفاءات... إلخ) .	٢٠	٤,٢٦	٠,٥٥	٨٥,١١	مرتفعة جداً
٢٦	أخصص بعض الاجتماعات المدرسية مع المعلمين لمناقشة الانجاز الفعلي لأهداف المعرفة.	٥٦	٤,٢٦	٠,٥٧	٨٥,١١	مرتفعة جداً

الرقم	الفقرات	رقمها في الأداة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	التقدير
٢٧	أضع أهدافا للمعرفة المتوفرة في المدرسة.	١	٤,٢٥	٠,٥٣	٨٤,٩٤	مرتفعة جداً
٢٨	احرص على اختيار مشرفين (من المعلمين) على كل نوع من أنواع المعرفة والمعلومات والأنشطة المرافقة.	٣٠	٤,٢٤	٠,٦٢	٨٤,٨٩	مرتفعة جداً
٢٩	أوائم بين خطط وبرامج المعرفة والإمكانيات المادية المتوافرة في المدرسة.	١٧	٤,٢٤	٠,٥٣	٨٤,٨٩	مرتفعة جداً
٣٠	اخزن المعرفة والمعلومات في أماكن مناسبة.	٢٥	٤,٢٣	٠,٥٤	٨٤,٦٧	مرتفعة جداً
٣١	أتابع طرق تنفيذ المعلمين لخطط المعرفة وبرامج الأنشطة المرافقة لها.	٤٠	٤,٢٣	٠,٥٢	٨٤,٦٧	مرتفعة جداً
٣٢	أناقش مع المعلمين ما نفذ وما لم ينفذ من خطط المعرفة وبرامجها العلمية والتعليمية.	٣٩	٤,٢١	٠,٥٥	٨٤,٢٢	مرتفعة جداً
٣٣	أقوم بإعادة ترتيب البيئة المادية من أجل تسهيل المشاركة في المعرفة.	٦١	٤,٢٠	٠,٥٥	٨٤,٠٤	مرتفعة جداً
٣٤	أوفر الأدوات (الوسائل والخامات) التي يحتاجها كل نوع من أنواع المعرفة والنشاط العلمي والثقافي.	٢٦	٤,٢٠	٠,٥٤	٨٤,٠٠	مرتفعة جداً
٣٥	أوزع الميزانية المتعلقة بالمعلومات والمعارف والمواد الدراسية والأنشطة المرافقة لها.	٣١	٤,١٩	٠,٧٣	٨٣,٧٨	مرتفعة جداً
٣٦	أحرص على إدامة المعرفة في المجتمع المدرسي.	٥٥	٤,١٧	٠,٥٥	٨٣,٣٣	مرتفعة جداً
٣٧	أتأكد من أن توزيع المعرفة على المعلمين والطلاب يتناسب مع قدراتهم وحاجاتهم.	٥٣	٤,١٧	٠,٥٢	٨٣,٣٣	مرتفعة جداً
٣٨	استثمر الزمن بشكل يتناسب مع حجم المعرفة الموجودة.	٢٧	٤,١٦	٠,٥٢	٨٣,١١	مرتفعة جداً
٣٩	أحاول التأكد من سهولة الوصول إلى مصادر المعرفة المختلفة.	٥٢	٤,١٦	٠,٥٦	٨٣,١١	مرتفعة جداً
٤٠	أتعرف إلى درجة إسهام جميع المعلمين في معين المعرفة.	٥٩	٤,١٢	٠,٥٠	٨٢,٤٧	مرتفعة جداً
٤١	أوزع الطلاب على أنواع الأنشطة المعرفية حسب ميولهم ورغباتهم.	٢٨	٤,١٢	٠,٥٨	٨٢,٤٤	مرتفعة جداً
٤٢	اعلم المعلمين عن أماكن خزن وحفظ المعرفة والمعلومات من بداية العام الدراسي.	١٦	٤,١٢	٠,٧٠	٨٢,٤٤	مرتفعة جداً

الرقم	الفقرات	رقمها في الأداة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	التقدير
٤٣	اوجد نظام للحوافز لمكافئة المبدعين.	٢١	٤,٠٩	٠,٨٣	٨١,٨٠	مرتفعة جداً
٤٤	أتعرف إلى درجة مرونة نظام العمل وتطوره بالاستناد إلى المعرفة المتوافرة في المدرسة.	٥٨	٤,٠٨	٠,٥٩	٨١,٥٧	مرتفعة جداً
٤٥	أتعرف إلى درجة مساهمة الأنشطة المعرفية المنهجية واللامنهجية في تحسين مستوى الطلاب في المواد الدراسية.	٤٧	٤,٠٨	٠,٥٧	٨١,٥٦	مرتفعة جداً
٤٦	أشترك مع المعلمين بوضع أهداف المعرفة.	٣	٤,٠٧	٠,٦٠	٨١,٣٥	مرتفعة جداً
٤٧	أتابع عملية تخزين المعرفة وحفظها في الأماكن المخصصة لها حسب ما تم تحديده في الخطة.	٤١	٤,٠٧	٠,٦٠	٨١,٣٣	مرتفعة جداً
٤٨	أقوم بعملية القياس بشكل متناسب لقيمة رأس المال المعرفي.	٥٧	٤,٠٦	٠,٥٥	٨١,١١	مرتفعة جداً
٤٩	أتعرف إلى درجة خطط وبرامج الأنشطة المنهجية واللامنهجية في توليد المعرفة عند الطلاب.	٥٠	٤,٠٦	٠,٦١	٨١,١١	مرتفعة جداً
٥٠	أقوم بزيارات لأماكن ممارسة كل نوع من أنواع النشاط المعرفي (تعليم، مسابقات، معارض، مكتبة...... الخ)	٣٨	٤,٠٤	٠,٨٣	٨٠,٨٩	مرتفعة جداً
٥١	احدد الفجوة بين المعرفة الكائنة وما يجب أن يكون	٩	٤,٠٣	٠,٥٧	٨٠,٦٧	مرتفعة جداً
٥٢	أتأكد من درجة قدرة المعلمين في استرجاع المعرفة بسهولة ويسر.	٥٤	٤,٠١	٠,٥٥	٨٠,٢٢	مرتفعة جداً
٥٣	أتعرف إلى درجة ما يتاح من الوقت ومصادر الدعم للأفراد لتوليد المعرفة الجديدة.	٦٠	٣,٩٨	٠,٥٤	٧٩,٥٥	مرتفعة
٥٤	استخدم الوسائل المسموعة والمقروءة في توضيح أهداف المعرفة والأنشطة المرافقة لها.	١٨	٣,٩٧	٠,٦٦	٧٩,٣٣	مرتفعة
٥٥	أترجم الاستراتيجيات المتعلقة بالمعرفة إلى نتاجات قابلة للقياس.	٦	٣,٩٤	٠,٦٢	٧٨,٨٩	مرتفعة
٥٦	إيجاد آلية لدعم التطوير من أجل تطوير التعلم في المستقبل.	٢٤	٣,٨٧	٠,٦١	٧٧,٣٠	مرتفعة
٥٧	اعلم الطلاب بأنواع المعرفة المتوافرة في المدرسة في بداية العام الدراسي لاختيار ما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم.	١٠	٣,٨٣	٠,٧٤	٧٦,٦٧	مرتفعة
٥٨	اعلم أولياء أمور الطلبة عن برنامج الأنشطة المدرسية المعرفية.	٢٢	٣,٧٨	٠,٩٥	٧٥,٥٦	مرتفعة
٥٩	اعقد دورات تعليمية للمعلمين تلبي احتياجاتهم المهنية.	٣٤	٣,٧١	٠,٧٧	٧٤,١٦	مرتفعة

الرقم	الفقرات	رقمها في الأداة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	التقدير
٦٠	أشارك الطلاب في التخطيط للأنشطة المعرفية والعلمية والثقافية.	١٩	٣,٦٦	٠,٨٠	٧٣,١١	مرتفعة
٦١	أوفر وسائل اتصال فعالة لجمع المعلومات (البريد الإلكتروني، النشرات، وشبكة الإنترنت..... الخ).	٢٣	٣,١٨	٠,٩٥	٦٣,٥٦	مرتفعة

يتضح من الجدول (٣) أن الفقرة (١٤) احتلت المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٧٧)، وانحراف معياري (٠,٤٥)، ونسبة مئوية (٩٥,٣٣) وبتقدير مرتفع جداً، وهي الفقرة التي تتعلق بإعلام المعلمين عن مواعيد المسابقات العلمية، وهذا يدل على مدى اهتمام مديري المدارس بالمسابقات العلمية التي تنظمها الوزارة، ويشير إلى التزام المديرين بالتعليمات الوزارية التي تحث على ضرورة المشاركة في هذه المنافسات.

وهذا ينسحب على الفقرة (١٥) التي احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٥٨)، وانحراف معياري (٠,٥٨) ونسبة مئوية (٩١,٥٦) بدرجة مرتفعة جداً، وهي الفقرة المتعلقة بإعلام الطلاب بمواعيد المسابقات العلمية، واحتلت الفقرة (٥) المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٥٥) وانحراف معياري ٠٠,٥٢) ونسبة مئوية (٩١,٠١) بتقدير مرتفع جداً، وهي الفقرة التي تتعلق بإعلام المعلمين عن التغيرات والتعديلات التي أدخلتها الوزارة على المعرفة، وهذا يشير إلى قدرة مديري المدارس على متابعة المستجدات والتطورات العلمية على الصعيدين الوزاري والعلمي وقد يكون السبب في ذلك التحاق عدد لا بأس به من مديري المدارس في برنامج الماجستير في الجامعات، وإلى نوعية المديرين الذين يُختاروا لملء الوظائف الإدارية في المدارس، والقائم على التنافس الحر، وتنظم مسابقات لتلك الوظائف الشاغرة. وجاءت الفقرة (٣٣) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٥٤) وانحراف معياري (٠,٥٠) ونسبة مئوية (٩٠,٨٩) وهي تتعلق بتشجيع المعلمين على تبادل المعرفة والمعلومات والخبرات بينهم. ويعود السبب في ذلك إلى أن المديرين يدركون أهمية التبادل المعرفي والمعلوماتي والخبراتي وصولاً للتعامل المعرفي والتكامل في الأدوار التي يقوم بها المعلمون، إذ إن المعلم لم يعد مخزناً للمعلومات، ولم يعد المرجع الوحيد للمعرفة والعلم في المدرسة، والمجتمع- كما كان في السابق- ، وجاءت الفقرة رقم (٣٢) في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (٤,٥٤) وانحراف معياري (٠,٥٤) ونسبة مئوية (٩٠,٨٩) وهي درجة مرتفعة جداً، وتتعلق هذه الفقرة بمدى مراعاة مدير المدرسة عند وضع الجدول الدراسي، ما يتوافر في المدرسة من كفاءات وقدرات علمية. وقد يكون السبب

في ذلك، التوسع في المنهاج والمباحث كماً ونوعاً، وحاجة هذه المباحث إلى قدرات خاصة وكفاءات بشرية متخصصة، نتيجة للتراكم المعرفي والعلمي، الذي بنيت عليه تلك المناهج الدراسية، إذ تأتي كل مرحلة تعليمية، بمنهاجها وأسسها مكملة للمرحلة التي تليها، الأمر الذي كان له عبء كبير على الطلبة في الفهم والتعلم والإدارك المعرفي، وزاد من قناعة وإدراك الإدارات المدرسية بأهمية توافر الكفاءات البشرية ذات التخصص العلمي، وبالتالي توزيع المباحث على المعلمين حسب التخصص.

واحتلت الفقرة (٣٠) المرتبة الثامنة والعشرين بمتوسط حسابي (٤,٤٢) وانحراف معياري (٠,٦٠) ونسبة مئوية (٨٤,٨٩) بدرجة مرتفعة جداً، وهذه الفقرة تتعلق «بمدى حرص المدير على اختيار مشرفين على كل نوع من أنواع المعرفة والمعلومات والأنشطة المرافقة»، وهذا يدل على تطور العمل الفني والإداري عند المديرين، حتى أصبحوا يمنحون بعض الصلاحيات الفنية في العمل، لأن مدير المدرسة لا يستطيع متابعة كل صغيرة وكبيرة في مدرسته، إذ لم يعد المدير يعطي التعليمات، ويقوم بالمتابعة للأداء بنفسه، فالمدارس توسعت وازداد عدد الطلاب والشعب، وبالتالي ازداد عدد المعلمين في المدارس. وجاءت الفقرة (١٧) في المرتبة التاسعة والعشرين، بمتوسط حسابي (٤,٢٤) وانحراف معياري (٠,٥٣) ونسبة مئوية (٨٤,٨٩) وهي درجة مرتفعة جداً، وهذه الفقرة تتعلق «بمدى المواءمة بين خطط وبرامج المعرفة والإمكانات المتوافرة في المدرسة»، وقد يكون السبب في ذلك أن مديري المدارس مقتنعون تماماً، ان الخطط والبرامج المعرفية تبقى حبراً على ورق، اذا لم يتوافر في المدرسة الإمكانات المادية والتسهيلات، التي تساعد في تنفيذ تلك الخطط والبرامج وتحويلها إلى واقع حقيقي، من هنا نلاحظ أن معظم المديرين يضعون خططهم وبرامجهم حسب الإمكانات المادية المتوافرة في مدارسهم. واحتلت الفقرة (٢٥) المرتبة الثلاثين بمتوسط حسابي (٤,٢٣) وانحراف معياري (٠,٥٤) ونسبة مئوية (٨٤,٦٧)، وهي الفقرة تتعلق «بمدى قدرة المدير على تخزين المعرفة والمعلومات في أماكن مناسبة»، وهذا يشير إلى أمور عدة منها أن المعرفة كبيرة ومهمة وبحاجة إلى تخزين في أماكن خاصة مثل: (المكتبة، الحواسيب، وخزائن الملفات)، وأن هذه الأماكن يجب المحافظة عليها، وصيانتها وتطويرها، من هنا أصبح من الضروري تعيين أشخاص ليقوموا بالاعتناء في هذه الأماكن مثل: (أمين المكتبة، معلم الحاسوب...) وهم يقومون بذلك مقابل التخفيض في نصابهم التدريسي، مقداره (٢٥٪) من النصاب؛ أي ما يعادل ست حصص. واحتلت الفقرة (٤٠) المرتبة الواحدة والثلاثين بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٣)، وانحراف معياري (٠,٥٢)، ونسبة مئوية (٨٤,٦٧)، وهي درجة مرتفعة جدا، وهي تتعلق «بدرجة متابعة المدير لطرق تنفيذ المعلمين لخطط المعرفة وبرامج الأنشطة المرافقة لها»، وهذا يدل على أن المديرين

يمارسون العمليات الإدارية (التخطيط، التنظيم، والمتابعة والتنفيذ) بشكل كبير جداً ويهتمون بمتابعة خطط غيرهم. إذ إن المتابعة للأداء، وللخطط تشجع المعلمين على تنفيذ خطط المعرفة والبرامج والأنشطة المرافقة، وبدون المتابعة لا يكتمل العمل، إذ بالمتابعة تُنجز التغذية العكسية المناسبة وتُقدَّم، فهو مرحلة تسبق التقويم، ويعمل على تجنب المدير إصدار الأحكام جزافاً، بدون تفكير واطلاع مسبق، وجاءت الفقرة (٣٩) بالمرتبة الثانية والثلاثين، بمتوسط حسابي (٤,٢١) وانحراف معياري (٠,٥٥) ونسبة مئوية (٨٤,٢٢) بتقدير مرتفع جداً. وهي الفقرة التي تتعلق «بمناقشة المدير للمعلمين حول ما نفذ، وما لم ينفذ من خطط المعرفة وبرامجها العلمية»، ويعتقد الباحثان أن السبب قد يعود في ذلك إلى أن المديرين أصبحوا أكثر انفتاحاً وحواراً مع معلميهم، بعكس ما كان سابقاً، إذ تؤمن الإدارات المدرسية أن استخدام الأساليب الديمقراطية والحوارية مع العاملين، وبخاصة في المؤسسات التربوية، هو بمثابة صمام الأمان للعمل المنظمي التربوي مما يعزز الانتماء للمؤسسة، ويقوي العلاقات مع العاملين.

وجاءت الفقرة (١٠) في المرتبة السابعة والخمسين، بمتوسط حسابي (٣,٨٣) وانحراف معياري (٠,٧٤) ونسبة مئوية (٧٦,٦٧) بدرجة مرتفعة، وتتعلق الفقرة «بإعلام الطلاب بأنواع المعرفة بداية العام الدراسي لاختيار ما يناسبهم»، وقد يكون السبب في ذلك مراعاة مديري المدارس للفروق الفردية بين الطلبة، ومراعاة المراحل الدراسية في المدرسة الواحدة، والحالات الخاصة من الطلبة المتفوقين، وذوي التحصيل المتدني والإعاقات السمعية والبصرية، وجاءت الفقرة (٢٢) في المرتبة الثامنة والخمسين، بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وانحراف معياري (٠,٩٥) ونسبة مئوية (٧٥,٥٦) وهي درجة مرتفعة، وتتعلق هذه الفقرة «بإعلام المديرين أولياء الامور للطلبة عن برنامج الأنشطة المدرسية المعرفية»، ويعتقد الباحثان أن السبب في ذلك يعود إلى تشكيل مجالس لأولياء الأمور، وإلى عملية التواصل التي تتم بين تلك المجالس وبين الإدارات المدرسية والذي أسس لحالة من التعاون بين أولياء الأمور ومديري المدارس، ولكن يعتقد الباحثان أن ما حُقق على صعيد علاقة المدرسة بأولياء الأمور يبقى دون الآمال والطموحات المستقبلية.

وجاءت الفقرات (٣٤، ١٩، ٢٣) في الترتيب الأخير لفقرات الاستبانة، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣,٧١- ٣,١٨) وانحراف معياري تراوح بين (٠,٧٧- ٠,٩٥) ونسبة مئوية تقع بين (٧٤,١٦- ٦٣,٥٦) وهي تقديرات مرتفعة، وهذه الفقرات تتعلق «بعقد دورات تعليمية للمعلمين، ومشاركة الطلبة» وهذا يدل على أن عنصري التنظيم والتخطيط في العمل الإداري متوفران لدي مديري المدارس وأن المديرين مهتمون بالتبادل

المعرفي من خلال عقد الدورات التعليمية للمعلمين، وأنهم يشاركون الطلبة في التخطيط، وتشير النتائج أيضاً إلى قدرة مديري المدارس على توفير وسائل اتصال فعالة، وأن بعض المدارس مرتبطة بشبكة الانترنت أو تسعى إلى ذلك، ما ينعكس على الطلبة ويحسن جودة التعليم.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة عثمان (٢٠٠٩) التي أكدت على أن اتجاهات مديري المدارس نحو تطبيق إدارة المعرفة جاءت مرتفعة في مجال التخطيط، وفي الدرجة الكلية وفي جميع المجالات، ودراسة عيسان والعاني (٢٠٠٨) التي أظهرت أن المتوسطات الحسابية لمستوى إدارة المعرفة جاءت بدرجة موافقة عالية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الخليلي (٢٠٠٦) التي أظهرت أن درجة ممارسة نشاطات إدارة المعرفة كانت بدرجة عالية، وتتعارض معها في مجال نشاط تخزين المعرفة، ونشر المعرفة، وفلترة المعرفة. والتي تظهر أن درجة ممارستها كانت متوسطة.

وتتفق مع دراسة طاكشندي (٢٠٠٧) التي أشارت إلى إدراك أفراد مجتمع الدراسة أهمية توظيفها في إدارة التربية والتعليم وتتعارض معها في جانب دلالات الفروق، إذ أظهرت نتائج دراسة طاكشندي (٢٠٠٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات افراد مجتمع الدراسة، تعزى لمتغير العمل الحالي، وكانت لصالح المشرفة الادارية.

وتتفق مع دراسة عبد الغفور (٢٠٠٧) التي أظهرت أن درجة مراعاة متطلبات تطبيق إدارة المعرفة جاءت قوية على مستوى بعد عضو هيئة التدريس، ودراسة زيدية (٢٠٠٩) التي أكدت أن إدارة المعرفة ضرورية للأنشطة الإدارية. كاتخاذ القرارات، وحل المشكلات والتخطيط والتعلم، وأشارت نتائجها إلى أهمية تكنولوجيا المعلومات في تطبيق إدارة المعرفة.

ودراسة كن وآخرون (Chen, et al., 2007) التي أشارت إلى دور إدارة المعرفة في زيادة فاعلية الأداء والتعليم بطريقة الأقران.

ودراسة كيلي (Keely, 2004) التي أظهرت أن مؤسسات التعليم العالي تقوم بممارسة إدارة المعرفة.

ودراسة شي شين (Shih- Chen, 2003) التي أظهرت وجود تأثير كبير لنظام إدارة المعرفة في زيادة فاعلية التعليم الفردي، وإلى إدراك الأفراد لفوائد النظام، وهو العامل الأكثر أهمية في تطبيق نظام إدارة المعرفة لدى المنظم.

ودراسة ستيفن وريتا (Steven & Rita, 2001) التي أظهرت أن معظم المعلمين والمديرين في المدارس يمتلكون معرفة تراكمت نتيجة الخبرات السابقة، وإلى الاستفادة من تجارب المنظمات الرائدة في مجال إدارة المعرفة.

وتتعارض هذه الدراسة مع نتائج دراسة حسن (٢٠٠٨) التي أظهرت أن درجة ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان متوسطة في جميع المجالات.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات الدراسة والدرجة الكلية

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
المجال الأول: التخطيط	٤,١٣	٠,٣٣	٨٢,٥٨	مرتفعة جداً
المجال الثاني: التنظيم	٤,٢٤	٠,٣٤	٨٤,٧٦	مرتفعة جداً
المجال الثالث: التنفيذ والمتابعة	٤,٢٥	٠,٣٧	٨٥,٠٧	مرتفعة جداً
المجال الرابع: التقويم	٤,١٥	٠,٣٦	٨٣,٠٦	مرتفعة جداً
الدَّرجة الكليَّة	٤,١٩	٠,٣٠	٨٣,٨٧	مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (٤) أن ترتيب مجالات الأداة جاء تنازلياً على النحو الآتي، جاء ترتيب مجال التنفيذ والمتابعة أولاً، بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٥) وانحراف معياري قدره (٠,٣٧) بنسبة (٨٥,٠٧٪) بتقدير مرتفع جداً. وقد يكون السبب في ذلك المركزية في المتابعة والإشراف والرقابة التي يقوم بها الموظفين في مكتب التربية والتعليم في مديرية جنين، وإلى التعليمات الصارمة من قبل تلك الجهات، وجاء مجال التنظيم في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٤) وانحراف معياري (٠,٣٤) بنسبة (٨٤,٧٦٪) وتقديره مرتفع جداً، وهذا يشير إلى توافر الموارد البشرية والمادية، وإلى عناية المديرين بتلك الموارد، لاستثمارها بشكل مُجدٍ وفعال، وتوزيعها على الفعاليات والبرامج المعرفية بطريقة مناسبة، وجاء مجال التقويم في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدره (٤,١٥) وانحراف معياري قدره (٠,٣٦) بنسبة (٨٣,٠٦) وتقديره مرتفع جداً، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال التخطيط بمتوسط حسابي قدره (٤,١٣) وانحراف معياري قدره (٠,٣٣) بنسبة (٨٢,٥٨) وتقديره مرتفع جداً، وهذا يدل على اهتمام المديرين بالتخطيط في إدارة المعرفة وأن الارتجالية في العمل لم تُجدِ نفعاً، وعلى الرغم من أن الممارسة لهذا المجال مرتفعة جداً، إلا أنه جاء في الترتيب الأخير.

◄ ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية جنين تعزى لمتغيرات

(الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

وللإجابة عن السُّؤال الخاص بذلك اُستخدم اختبار المقارنة بين متوسِّطين لعيِّنتين مستقلَّتين (independent sample t- test) ، والجدول الآتي يوضِّح هذه النَّتائج.

الجدول (٥)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين الجنسين في الدرجة الكلية والمجالات

الأبعاد	ذكور (ن=٤٦)		اناث (ن=٤٤)		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط	٤,١٥	٠,٣٧	٤,١١	٠,٣٠	٠,٤٨	٠,٦٣
التنظيم	٤,٢٥	٠,٣٨	٤,٢٢	٠,٣٠	٠,٥٣	٠,٦٠
التنفيذ والمتابعة	٤,٢٧	٠,٤١	٤,٢٤	٠,٣٤	٠,٤٥	٠,٦٦
التقويم	٤,٢٥	٠,٤٠	٤,٠٥	٠,٢٩	٢,٧١**	٠,٠٠٨
الدرجة الكلية	٤,٢٣	٠,٣٥	٤,١٥	٠,٢٤	١,٢٠	٠,٢٣

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١) .

يتضح من نتائج الجدول (٥) أن متغير الجنس لم يؤثر في استجابة أفراد العينة عند الدرجة الكلية، ومجالات التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ والمتابعة، إلا أنه كانت هناك فروقات ذات دلالة إحصائية لدى مجال التقويم عند (α = ٠,٠١) ولصالح الذكور أو مديري المدارس.

وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الذكور يستخدمون اساليب التقويم بفاعلية و لديهم الجرأة على تقديم التغذية العكسية للعاملين أكثر من الاناث اللواتي يحجمن عن ذلك.

الجدول (٦)

المتوسِّطات الحسابيَّة والإنحرافات المعياريَّة للدَّرجة الكليَّة والمجالات بحسب متغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
التخطيط	دبلوم	٤,١٤	٠,٢٧
	بكالوريوس	٤,١٥	٠,٣٦
	أعلى من بكالوريوس	٤,٠٦	٠,٣٣
	الدرجة الكلية لمجال التخطيط	٤,١٣	٠,٣٣

المجالات	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
التنظيم	دبلوم	٤,٢٥	٠,٣٢
	بكالوريوس	٤,٢٦	٠,٣٤
	أعلى من بكالوريوس	٤,١٦	٠,٣٦
	الدرجة الكلية لمجال التنظيم	٤,٢٤	٠,٣٤
التنفيذ والمتابعة	دبلوم	٤,١٥	٠,٣٥
	بكالوريوس	٤,٢٩	٠,٣٧
	أعلى من بكالوريوس	٤,٢٤	٠,٣٩
	الدرجة الكلية لمجال التنفيذ	٤,٢٥	٠,٣٧
التقويم	دبلوم	٤,٠٦	٠,٣٩
	بكالوريوس	٤,١٧	٠,٣٥
	أعلى من بكالوريوس	٤,٢١	٠,٣٥
	الدرجة الكلية لمجال التقويم	٤,١٥	٠,٣٦
الدرجة الكلية	دبلوم	٤,١٥	٠,٢٨
	بكالوريوس	٤,٢٢	٠,٣١
	أعلى من بكالوريوس	٤,١٧	٠,٣٢
	الدرجة الكلية	٤,١٩	٠,٣٠

يتضح من الجدول (٦) ، أن مؤهل البكالوريوس جاء في المرتبة الأولى في الدرجة الكلية لجميع المجالات، بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٢) وانحراف معياري (٠,٣١) ، ويعود السبب في ذلك إلى أن غالبية المديرين والمديرات يقعون ضمن هذه الفئة، وكذلك إلى نوعية التدريب الذي تلقوه خلال انخراطهم في الدورات التي تنظمها الوزارة في المديريات التي يتبعون لها، أو من خلال التجربة التي مروا بها أثناء عملهم. وجاء مؤهل بكالوريوس فأعلى بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٤,١٧) وانحراف معياري قدره (٠,٣٢) ، ويعود السبب في ذلك، إلى أن ممارستهم لإدارة المعرفة تنبع من الحصيلة العلمية والمعرفية التي يمتلكونها، بالرغم من سنوات الخبرة القليلة قياساً بباقي الفئات. وجاء مؤهل الدبلوم في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي قدره (٤,١٥) وانحراف معياري (٠,٢٨) ، ويعود السبب في ذلك، إلى عدم الاهتمام بتطوير أنفسهم مهنيا، وإلى انعدام الدافعية و الاقبال

على العمل، وانخفاض الروح المعنوية لديهم، مما جعلهم يعطون التعليمات دون متابعة لتنفيذها، ودون الاهتمام بعملية التقويم وإعطاء التغذية العكسية الحقيقية للعاملين، وانعدام التخطيط في أدائهم، والعشوائية، والارتجالية في تنفيذ الأعمال الإدارية، التي انعكست سلبا على إدارة المعرفة لديهم.

الجدول (٧)

نتائج اختبار التَّباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على الدرجة الكلية والمجالات

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	٠,١٠	٢,٠٠	٠,٠٥	٠,٤٣	٠,٦٥
	خلال المجموعات	٩,٨٨	٨٧,٠٠	٠,١١		
	المجموع	٩,٩٨	٨٩,٠٠			
التنظيم	بين المجموعات	٠,١١	٢,٠٠	٠,٠٦	٠,٤٨	٠,٦٢
	خلال المجموعات	١٠,١٨	٨٧,٠٠	٠,١٢		
	المجموع	١٠,٢٩	٨٩,٠٠			
التنفيذ والمتابعة	بين المجموعات	٠,٢٧	٢,٠٠	٠,١٣	٠,٩٦	٠,٣٩
	خلال المجموعات	١٢,٠٦	٨٧,٠٠	٠,١٤		
	المجموع	١٢,٣٢	٨٩,٠٠			
التقويم	بين المجموعات	٠,٢١	٢,٠٠	٠,١٠	٠,٧٩	٠,٤٦
	خلال المجموعات	١١,٣٣	٨٧,٠٠	٠,١٣		
	المجموع	١١,٥٤	٨٩,٠٠			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٠٧	٢,٠٠	٠,٠٤	٠,٣٩	٠,٦٨
	خلال المجموعات	٨,١٥	٨٧,٠٠	٠,٠٩		
	المجموع	٨,٢٢	٨٩,٠٠			

يتضح من نتائج الجدول (٧) أنَّ الفروقات بين المتوسِّطات لدى المجالات والدرجة الكلية لم تكن ذات دلالة إحصائية بمعنى أن متغير المؤهل العلمي لا يؤثر في درجة ممارسة إدارة المعرفة عند المجالات والدرجة الكلية. ويعزى السبب في ذلك إلى أن درجة ممارسة تلك النشاطات يتأثر في مدى توافر المقومات الضرورية لذلك.

الجدول (٨)

المتوسِّطات الحسابيَّة والإنحرافات المعياريَّة للدَّرجة الكليَّة والمجالات بحسب متغير سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية

المجالات	سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
التخطيط	أقل من ٥ سنوات	٤,٠٧	٠,٣٣
	٥- ١٠	٤,١٢	٠,٣٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٤,١٧	٠,٣٥
	الدرجة الكلية لمجال التخطيط	٤,١٣	٠,٣٣
التنظيم	أقل من ٥ سنوات	٤,١٠	٠,٢٤
	٥- ١٠	٤,٢٩	٠,٣٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٤,٢٨	٠,٣٨
	الدرجة الكلية لمجال التنظيم	٤,٢٤	٠,٣٤
التنفيذ والمتابعة	أقل من ٥ سنوات	٤,٢٣	٠,٣٣
	٥- ١٠	٤,٢٨	٠,٣٤
	أكثر من ١٠ سنوات	٤,٢٥	٠,٤٢
	الدرجة الكلية لمجال التنفيذ	٤,٢٥	٠,٣٧
التقويم	أقل من ٥ سنوات	٤,١٩	٠,٢٧
	٥- ١٠	٤,١٥	٠,٣٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٤,١٣	٠,٤٠
	الدرجة الكلية لمجال التقويم	٤,١٥	٠,٣٦
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	٤,١٥	٠,٢٤
	٥- ١٠	٤,٢١	٠,٢٩
	أكثر من ١٠ سنوات	٤,٢١	٠,٣٤
	الدرجة الكلية	٤,١٩	٠,٣٠

يتضح من جدول (٨) أن سنوات الخدمة في الإدارة لفئة أكثر من ١٠ سنوات، جاءت في المرتبة الأولى في الدرجة الكلية، بمتوسط حسابي قدره (٤,٢١) وانحراف معياري (٠,٣٤)

ويعود السبب في ذلك، إلى أن الخبرة العملية تعد متغيراً مهماً في أداء المديرين وممارستهم لإدارة المعرفة. وجاءت فئة من (٥– ١٠) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره (٤,٢١) وانحراف معياري قدره (٠,٢٩) ويعود السبب في ذلك، الى ما أشير إليه سالفا في فئة أكثر من ١٠ سنوا ت، وجاءت في المرتبة الأخيرة فئة أقل من ٥ سنوات، بمتوسط حسابي قدره (٤,١٥) وانحراف معياري (٠,٢٤) ويعود السب في ذلك، لكون هذه الفئة حديثة، وذات خبرة متواضعة في العمل الإداري مما أثر سلباً في درجة ممارستهم لإدارة المعرفة.

الجدول (٩)

نتائج اختبار التَّباين الأحادي لأثر سنوات الخدمة على الدرجة الكلية والمجالات

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	٠,١٨	٢,٠٠	٠,٠٩	٠,٧٨	٠,٤٦
	خلال المجموعات	٩,٨٠	٨٧,٠٠	٠,١١		
	المجموع	٩,٩٨	٨٩,٠٠			
التنظيم	بين المجموعات	٠,٥٩	٢,٠٠	٠,٢٩	٢,٦٤	٠,٠٨
	خلال المجموعات	٩,٧٠	٨٧,٠٠	٠,١١		
	المجموع	١٠,٢٩	٨٩,٠٠			
التنفيذ والمتابعة	بين المجموعات	٠,٠٣	٢,٠٠	٠,٠١	٠,١٠	٠,٩١
	خلال المجموعات	١٢,٣٠	٨٧,٠٠	٠,١٤		
	المجموع	١٢,٣٢	٨٩,٠٠			
التقويم	بين المجموعات	٠,٠٥	٢,٠٠	٠,٠٣	٠,٢٠	٠,٨٢
	خلال المجموعات	١١,٤٩	٨٧,٠٠	٠,١٣		
	المجموع	١١,٥٤	٨٩,٠٠			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٠٧	٢,٠٠	٠,٠٣	٠,٣٦	٠,٧٠
	خلال المجموعات	٨,١٦	٨٧,٠٠	٠,٠٩		
	المجموع	٨,٢٢	٨٩,٠٠			

يتضح من نتائج الجدول السَّابق أنَّ الفروقات بين المتوسِّطات لدى المجالات والدرجة الكلية لم تكن ذات دلالة إحصائية بمعنى أن متغير سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية لا تؤثر في درجة ممارسة إدارة المعرفة عند المجالات والدرجة الكلية. ويعزى السبب إلى أن

الممارسات لها علاقة بمتغيرات وعوامل أخرى لم تحدد في هذه الدارسة وقد يكون المستوى الثقافي او المعيشي لمدير المدرسة منها.

وتتفق نتائج هذه الدلالات بشكل عام مع دارسة عثمان (٢٠٠٩) وعبد الغفور (٢٠٠٧) والخليلي (٢٠٠٦) وعيسان والعاني (٢٠٠٨).

الاستنتاجات:

من خلال مناقشة نتائج الدراسة نستنتج ما يأتي:

١. إن مجال التنفيذ والمتابعة احتل المرتبة الأولى، ومجال التخطيط احتل المرتبة الرابعة.
٢. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى المديرين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية) باستثناء مجال التقويم، إذ أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
٣. إن ممارسة إدارة المعرفة لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية جنين كانت مرتفعة جداً بالدرجة الكلية، وفي المجالات كافة.
٤. إن أعلى درجة ممارسة للتغيرات كانت للفقرة (١٤) التي احتلت المرتبة الأولى، فيما جاءت الفقرة رقم (٢٣) في المرتبة الأخيرة.
٥. إن المعرفة عي رأس المال الفكري، وهي بمثابة الميزة التنافسية للمؤسسات التعليمية، إذ إن إدارة المعرفة أصبحت ضرورة ملحة وحاجة أساسية لتلك المؤسسات بشكل عام، وللمدارس الحكومية بشكل خاص، من أجل النهوض بها وتطويرها، من خلال رفع مستوى أداء العاملين، وتحسين المخرجات التعليمية.
٦. إن مدير المعرفة هو المدير الذي يقوم بعمليات إدارة المعرفة من (توليد للمعرفة، وتخزينها، وتبادلها، وحفظها، واسترجاعها) بشكل مثمر وفعال.

التوصيات و المقترحات:

و قد أوصى الباحثان في ضوء نتائج الدراسة بما يأتي:

١. أن تقوم وزارة التربية والتعليم العالي ومديرياتها في فلسطين بعقد الدورات وورش العمل الخاصة بالممارسات الإدارية الحديثة. وعلى رأسها إدارة المعرفة لتبصير المديرين والعاملين بمفهوم إدارة المعرفة وأنشطتها وعملياتها.

٢. ضرورة الاهتمام ببناء بنية تحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس التي تعدُّ من أهم متطلبات تحقيق إدارة المعرفة.

٣. أن تبادر وزارة التربية والتعليم العالي لوضع إستراتيجية مناسبة لممارسة إدارة المعرفة في المؤسسات التربوية بما يتفق مع إمكاناتها.

٤. التحول من الأساليب الادارية القائمة على مركزية القرار واحتكار السلطة إلى الأساليب الإدارية المعاصرة، وعلى رأسها إدارة المعرفة والتي تقوم على التعاون، وبناء المعرفة والخبرات والمشاركة في اتخاذ القرار والتخطيط ووضع الأهداف.

٥. ضرورة عقد دورات تدريبية للمديرين العاملين في المدارس الحكومية لزيادة معرفتهم بتكنولوجيا المعلومات وكيفية توظيفها في مجال العمل المعرفي والأنشطة الإدارية.

٦. ضرورة توفير ثقافة تنظيمية داعمة لإدارة المعرفة في المؤسسات التربوية.

٧. الاستفادة من شبكة الانترنت الداخلية لعمليات نقل وتبادل المعرفة، وإفساح المجال أمام الموظفين والطلبة لتقديم التغذية العكسية، وتبادل المعرفة خلال الاتصال الإلكتروني.

٨. ضرورة إجراء مزيد من الدراسات المتعلقة باستخدام إدارة المعرفة في التعليم.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. اسماعيل، محمد محمود. (١٩٩٩) . المشكلات التي تواجه مدراء البمدارس الثانوية المختلطة في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٢. حسن، منال صبحي عبد الكريم. (٢٠٠٨) . استراتيجية ادارية تربوية مقترحة لزيادة القيمة المضافة باستخدام ادارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.

٣. الخليلي، سمية. (٢٠٠٦) . ادارة المعرفة في وزارة التربية والتعليم الاردنية (دراسة تحليلية) . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

٤. زيدية، منى علي عبد ربه. (٢٠٠٩) . ادارة المعرفة واثرها في ادارة الموارد البشرية، ورقة عمل مقدمة الى مؤتمر الاصلاح و التطوير الاداري (نحو رؤية شاملة لتطوير الموارد البشرية في القطاع العام الفلسطيني) المنعقد في غزة، ابريل ٢٠٠٩.

٥. الخوالدة، عايد احمد (٢٠٠٨) . نحو أنموذج لادارة المعررفة في النظام التعليمي الاردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة في النظام التعليمي الاردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٠، العدد ٣. سبتمر ٢٠٠٩م (٩٠ – ١٠٩) .

٦. عيسان، صالحة عبد الله. العاني، وجيهه ثابت (٢٠٠٨) . دور تكنولوجيا المعلومات في ادارة المعرفة في كلية التربية. بجامعة السلطان قابوس، مجلة البصائر، المجلد١٢– العدد١– آذار٢٠٠٨م (٦٩ – ٩٩) .

٧. عبد الغفور، نضال (٢٠٠٧) . مدى مراعاة متطلبات تطبيق ادارة المعرفة في التدريس الجامعي من وجهه نظر اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد٥١، كانون اول ٢٠٠٨م (٧٣– ١١٤) .

٨. عثمان، علان محمد خليل (٢٠٠٩) اتجاهات مدير مدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق ادارة المعرفة في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

٩. طاشكندي، زكية بنت ممدوح قاري (٢٠٠٧) . ادارة المعرفة: اهميتها ومدى تطبيق عملياتها من وجهه نظر مديرات الادارات والمشرفات الاداريات بادارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة. كلية التربية، جامعة ام القرى، السعودية.

١٠. العامري، فاضل والياسري، أكرم. (٢٠٠٦) . القوة التنظيمية وادارة المعرفة وتأثيرها في فاعلية المنظمة «دراسة ميدانية في عينة من شركات القطاع الصناعي العراقي المختلط». المجلة العربية للادارة، مج٢٧، ع١، حزيران ٢٠٠٧، العراق.

١١. عبد الوهاب، سمير محمد. (٢٠٠٧) . دور القيادة المحلية في ادارة المعرفة مع الاشارة الى رؤساء المدن المصرية، مركز دراسات و استشارات الادارة العامة «PARC»، جامعة القاهرة– مصر samer41@hotmail. com تمت المشاهدة في ٢٠/٧/٢٠٠٩.

١٢. ياسين، سعد غالب. (٢٠٠٠) . نظم مساندة القرارات. ط٢. مجلة المستقبل العربي، عدد: ٢٦ آذار، عمان: المناهج للنشر والتوزيع في الاردن.

١٣. المومني، حسان عبد مفلح. (٢٠٠٥) . اتجاهات المديرين نحو تطبيق ادارة المعرفة في المؤسسات العامة في الاردن، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة آل البيت، الاردن.

١٤. المكاوي، ابراهيم الخلوف. (٢٠٠٧) . ادارة المعرفة «الممارسات والمفاهيم». ط١. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

١٥. الكبيسي، صلاح الدين. (٢٠٠٥) . ادارة المعرفة، القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتمنية الادارية.

١٦. ماهر، احمد. (١٩٩٩) . ادارة الموارد البشرية. الاسكندرية: الدار الجامعية، مصر.

١٧. ياسين، سعد غالب. (٢٠٠٧) . ادارة المعرفة: المفاهيم، النظم، التقنيات. ط١. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

١٨. علاونة، معزوز وغنيم، يوسف. (٢٠٠٥) درجة إلتزام جامعة النجاح الوطنية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين فيها» مجلة جامعة النجاح للأبحاث/ العلوم الإنسانية) . ٢٠٠٥. ص ١٣٢٦، (٤) المجلد.

١٩. السيد، فؤاد البهي. (١٩٨٦) علم النفس الإحصائي. القاهرة: دار المعارف.

٢٠. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٠) . القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دار المسيرة: عمان، الاردن.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Chen- Chieh, Chu, Po- Ying & Wei, Wan- Li. (2007) . A study on the Effect of Using Knowledge Management System in Design Education. International of Association societies of design researches, Hong Kong Poly Technic University, 12- 15 November*
2. *Fullan, M. (2002) . The Role of Leadership in Promotion of Knowledge Management in Schools: theory and practice", Teacher and Teaching, Vol, 8, No3/4*
3. *Keely, Edward (2004) . " Institutional Research as Catalyst for the Extent and Effectiveness of Knowledge Management Practices in Improving Planning and Decision Making in Higher Education Organizations ". U. S. A. http: //proquest. umi. com/pqdweb.*
4. *Petrides, L AND Zahra, S. (2002) . Knowledge Management for School Leader: An Ecological Framework for Thinking Schools', Teachers College Record, Vo1, 104, No, 8, pp 1702- 1717.*
5. *Shih- chen, liu. (2003) . Astudy Of Factors That Facilitate Use Of Knowledge Management Systems and The Impact Of Use On Individual Learning. http: //www. lib. umi. com*
6. *Stevenson, J and Rita, D. (2001) . Knowledge Management and Learning Styles: Prescritions for Future Teachers", College Student Journal, Vo1 35, Issue 4.*
7. *Duffy, J. (2002) . Knowledge management: To be or not to be? Information Management Journal,11 (3) , 64- 67*
8. *Hanley, S. (2000) . Aframe work for delivering value with knowledge management – The AMS knowledge centers " information strategy The Executive Journal,16 (4) , 27- 35*
9. *Holowetzki, A. (2002) . The relationship between knowledge management and organizational culture. New York, Harper & Row.*
10. *Kang, T. (2003) . The Knowledge advantage: tracing and testing impact of knowledge characteristic and relationship in project performance PhD digital dissertation. University of California, Los Angeles. Available at: www. lib. umi. com dissertation, search.*
11. *Rastogi, P. N. (2000) . Knowledge management and intellectual capital: the new virtuous of competitiveness human system management , New York,NY: Jhon wiley & Sons*

ملحق رقم (١)

الاستبانة

حضرة المدير الفاضل / المديرة الفاضلة

تحية طيبة و بعد،

فيقوم الباحثان بدراسة ميدانية عنوانها «**درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية جنين من وجهة نظر المديرين أنفسهم**» وذلك لأغراض البحث العلمي.

لذا يرجو منكم الباحثان التكرم بتعبئة هذه الاستبانة بأمانة و دقة و موضوعية، مع العلم بان استجابتكم سوف تستخدم لأغراض البحث فقط.

شاكرين لكم حسن التعاون

الباحثان:

د. حسن محمد تيم

أ. موفق فتحي سعادات

❍ أولا: البيانات الشخصية

يرجى تعبئة البيانات الآتية:

نوع الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

١٢. المؤهل العلمي:

☐ دبلوم بكالوريوس ☐ أعلى من بكالوريوس

١٣. سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية:

☐أقل من ٥ سنوات ☐ من٥– ١٠سنوات ☐أكثر من ١٠سنوات

تعريف إدارة المعرفة: هي مجموعة من الأنشطة و العمليات التي تساعد المنظمات على توريد المعرفة، و اختيارها، و تنظيمها، و استخدامها و نشرها، و تحويل المعلومات المهمة و الخبرات التي تمتلكها المنظمة، و توظيفها في أنشطتها الإدارية المختلفة كاتخاذ القرارات، و حل المشكلات، و التعليم، و التخطيط.

❍ ثانيا: يرجى وضع إشارة (✓) في المكان الذي تراه مناسبا:

رقم الفقرة	العبارة	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول: التخطيط						
١	أضع أهدافا للمعرفة المتوفرة في المدرسة					
٢	أعمل على إيصال الأهداف إلى المعلمين وتوقعهم لها					
٣	أشترك مع المعلمين بوضع أهداف المعرفة					
٤	أعمل على توفير ثقافة في المدرسة تدعم التعلم والمشاركة في المعلومات والأفكار.					
٥	اعلم المعلمين عن التغيرات والتعديلات التي أدخلتها الوزارة على المعرفة.					
٦	أترجم الاستراتيجيات المتعلقة بالمعرفة إلى نتاجات قابلة للقياس.					
٧	أؤمن بأن رأس المال الفكري هو الميزة التنافسية للمدرسة.					

رقم الفقرة	العبارة	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
٨	أؤمن بأن المعرفة هي المعلومات و الأفكار و الخبرات والمهارات التي تمتلكها المدرسة.					
٩	احدد الفجوة بين المعرفة الكائنة و ما يجب أن يكون					
١٠	اعلم الطلاب بأنواع المعرفة المتوافرة في المدرسة في بداية العام الدراسي لاختيار ما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم.					
١١	أضع خطة عامة عن برامج الأنشطة المدرسية بالتعاون مع المعلمين.					
١٢	اعلم المعلمين عن كل نوع من أنواع المعرفة والمعلومات المتوافرة من بداية العام الدراسي.					
١٣	أعلم المعلمين بالإنتاج المعرفي التي تقوم به الوزارة (نشرات، كتب، أبحاث، .... الخ)					
١٤	اعلم المعلمين عن مواعيد المسابقات العلمية والثقافية من بداية العام الدراسي.					
١٥	اعلم الطلاب عن مواعيد المسابقات العلمية والثقافية من بداية العام الدراسي.					
١٦	اعلم المعلمين عن أماكن خزن وحفظ المعرفة والمعلومات من بداية العام الدراسي.					
١٧	أوائم بين خطط وبرامج المعرفة والإمكانيات المادية المتوافرة في المدرسة					
١٨	استخدم الوسائل المسموعة والمقروءة في توضيح أهداف المعرفة والأنشطة المرافقة لها.					
١٩	أشارك الطلاب في التخطيط للأنشطة المعرفية والعلمية والثقافية.					

رقم الفقرة	العبارة	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
٢٠	أحرص على أن تكون البرامج والخطط متنوعة (أنشطة تعلم، تطوير المهنة، تحديد الكفاءات... إلخ) .					
٢١	اوجد نظام للحوافز لمكافئة المبدعين.					
٢٢	اعلم أولياء أمور الطلبة عن برنامج الأنشطة المدرسية المعرفية.					
٢٣	أوفر وسائل اتصال فعالة لجمع المعلومات (البريد الإلكتروني، النشرات، وشبكة الإنترنت..... الخ)					
٢٤	إيجاد آلية لدعم التطوير من أجل تطوير التعلم في المستقبل.					
	المجال الثاني: التنظيم					
٢٥	اخزن المعرفة والمعلومات في أماكن مناسبة.					
٢٦	أوفر الأدوات (الوسائل والخامات) التي يحتاجها كل نوع من أنواع المعرفة والنشاط العلمي والثقافي.					
٢٧	استثمر الزمن بشكل يتناسب مع حجم المعرفة الموجودة.					
٢٨	أوزع الطلاب على أنواع الأنشطة المعرفية حسب ميولهم ورغباتهم.					
٢٩	اعقد اجتماعات زمرية وجماعية للمعلمين لتحقيق نوع من التكامل المعرفي.					
٣٠	احرص على اختيار مشرفين (من المعلمين) على كل نوع من أنواع المعرفة والمعلومات والأنشطة المرافقة.					
٣١	أوزع الميزانية المتعلقة بالمعلومات والمعارف والمواد الدراسية والأنشطة المرافقة لها. حسب عدد الطلاب المستفيدين منها.					
٣٢	أراعي عند وضع الجدول الدراسي ما يتوفر في المدرسة من كفاءات وقدرات معرفية وتخصصات علمية.					

رقم الفقرة	العبارة	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
٣٣	أشجع المعلمين على تبادل المعرفة والمعلومات والخبرات العلمية فيما بينهم.					
٣٤	اعقد دورات تعليمية للمعلمين تلبي احتياجاتهم المهنية.					
المجال الثالث: التنفيذ و المتابعة						
٣٥	أحث المعلمين على تنفيذ الخطط المعرفية والعلمية وبرنامج النشاط المعرفي التي وضعت بداية العام.					
٣٦	أطلع على سجل كل جماعة من جماعات اللجان المعرفية والعلمية والثقافية.					
٣٧	أرصد جوائز تشجيعية للمجموعات الطلابية التي تتفوق علميا وثقافيا ومعرفيا.					
٣٨	أقوم بزيارات لأماكن ممارسة كل نوع من أنواع النشاط المعرفي (تعليم، مسابقات، معارض، مكتبة...... الخ)					
٣٩	أناقش مع المعلمين ما نفذ وما لم ينفذ من خطط المعرفة وبرامجها العلمية والتعليمية.					
٤٠	أتابع طرق تنفيذ المعلمين لخطط المعرفة وبرامج الأنشطة المرافقة لها.					
٤١	أتابع عملية تخزين المعرفة وحفظها في الأماكن المخصصة لها حسب ما تم تحديده في الخطة.					
٤٢	أحرص على أن تأخذ خطط وبرامج المعرفة المتفق عليها بداية العام الدراسي طريقها إلى التنفيذ.					
٤٣	أوجه المعلمين الذين يحتاجون إلى مساعدة نحو الطرق الصحيحة لتنفيذ خطط وبرامج المعرفة والأنشطة المرافقة لها.					
٤٤	أناقش مع المعلمين المشكلات التي تواجههم عند تنفيذ خطط المعرفة وبرامج الأنشطة المرافقة لها.					
٤٥	أضع مع المعلمين حلولا لعلاج المشكلات التي تواجههم أثناء تنفيذ خطط المعرفة.					

رقم الفقرة	العبارة	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	المجال الرابع: التقويم					
٤٦	أراعي اختيار المعلمين المبدعين في النشاط المعرفي والعلمي والثقافي.					
٤٧	أتعرف إلى درجة مساهمة الأنشطة المعرفية المنهجية واللامنهجية في تحسين مستوى الطلاب في المواد الدراسية.					
٤٨	أتعرف إلى درجة مساهمة المعلمين في إيصال المعلومات و نقل المعرفة إلى الطلاب.					
٤٩	أتعرف إلى درجة مشاركة المعلمين في برنامج النشاط المعرفي والعلمي.					
٥٠	أتعرف إلى درجة خطط وبرامج الأنشطة المنهجية واللامنهجية في توليد المعرفة عند الطلاب.					
٥١	أتأكد من تحقيق أهداف المعرفة حسب ما تم وضعه في الخطة المدرسية.					
٥٢	أحاول التأكد من سهولة الوصول إلى مصادر المعرفة المختلفة.					
٥٣	أتأكد من أن توزيع المعرفة على المعلمين والطلاب يتناسب مع قدراتهم وحاجاتهم.					
٥٤	أتأكد من درجة قدرة المعلمين في استرجاع المعرفة بسهولة ويسر.					
٥٥	أحرص على إدامة المعرفة في المجتمع المدرسي.					
٥٦	أخصص بعض الاجتماعات المدرسية مع المعلمين لمناقشة الانجاز الفعلي لأهداف المعرفة.					
٥٧	أقوم بعملية القياس بشكل متناسب لقيمة رأس المال المعرفي.					
٥٨	أتعرف إلى درجة مرونة نظام العمل وتطوره بالاستناد إلى المعرفة المتوافرة في المدرسة.					

رقم الفقرة	العبارة	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
٥٩	أتعرف إلى درجة إسهام جميع المعلمين في معين المعرفة.					
٦٠	أتعرف إلى درجة ما يتاح من الوقت ومصادر الدعم للأفراد لتوليد المعرفة الجديدة.					
٦١	أقوم بإعادة ترتيب البيئة المادية من أجل تسهيل المشاركة في المعرفة.					

شكرا لتعاونكم،،،

مدى تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الاردنية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين

د. تيسير اندراوس سليم*

*أستاذ مساعد/ كلية اربد الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف إلى مدى تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في منطقة إربد – الأردن. حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٠ مشرفاً ومشرفة) ، أما أداة الدراسة فقد تمثلت بالاستبانة التي ضمّت (٧٣) فقرة، توزعت على (١٠) مجالات، عكست معايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم، وقد أشار معاملا الصدق والثبات لهذه الأداة إلى مناسبتها لما صممت لقياسه. طبقت الدراسة وأجريت المعالجات الإحصائية اللازمة التي أظهرت: بأن المتوسطات الحسابية لدرجات تطبيق المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم تراوحت ما بين متوسطة وعالية، إلا أن المعدل العام لهذه المتوسطات جاء عالياً، وقد احتل مجال (تنسيق المعرفة وتطويرها) المرتبة الأولى، وتلاه مجال (ترسيخ حب الوطن والانتماء اليه) وهكذا. في حين احتل مجال (العناية باساليب التقويم) المرتبة الأخيرة، وسبقه مجال (النشاط غير الصفي) .

وكشفت نتائج فحص الفرضيات عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات تطبيق المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم تعزى إلى متغير تخصص المشرف وجنسه ومؤهله العلمي والتفاعل بينهما. في ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بتبني سياسة تعليمية هادفة ترتكز على الإدارة والقيادة الواعية لمتطلبات التغيير، والداعمة لتوجهات الحكومة نحو تطبيق برنامج الاقتصاد المعرفي في التعليم، وترسيخ مفهوم ثقافة التغيير والتطوير في المجتمع، على اعتبار أن ذلك مطلب وطني عصري، وليس كمالي او وقتي.

الكلمات المفتاحية: تطبيق، معايير الجودة، المعلمين، المشرفين التربويين، المدارس الثانوية، التعليم .

Abstract:

The study aimed at investigating the extent to which high school teachers implement the total quality criteria in teaching at public schools in Irbid education of Directorate, from the viewpoint of the educational supervisors in this directorate. The study consisted of (80) educational supervisors who were randomly chosen. The study instrument was a questionnaire which consisted of seventy-three items distributed to (10) categories which reflected the total quality criteria, divided into: (knowledge coordination development thinking skills, providing positive class environment, educational technology, individual differences, connecting school with local society, developing evaluation tools, extra curriculur activities, reinforcing country loyalty and calling for peace and forgiveness). The factors of validity and reliability of the instrument indcated that it was suitable to measure what it was intended to.

Statistical analysis revealed that the mean related to the level of the implementation of total quality criteria by teachers ranged from average to high. However, the overall average of these means was high. Hypotheses test results did not reveal any statistically significant differences which would be due to the variables of educational qualification, specialization, and gender. In the light of these results, the researcher recommends that a purposeful teaching policy be adopted, and should be based on a fully aware administration and leadership regarding the needs for change. Furthermore, the policy should be supportive of the government's goals related to the implemention of the total quality criteria in teaching, as well as fostering the culture of change and development in society. Finally, this policy should seek to convince people that it is a national requirement rather than being a temporary luxurious thing.

Keywords: *implementation, Quality criteria, Teachers, Teaching, public schools, Educational supervisors*

خلفية الدراسة:

مقدمة:

يقاس تقدم الأمم والشعوب بمدى اهتمامها بالتربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي، ومدى امتلاكها لوسائل الإدارة والاتصال والتكنولوجيا التي تتسم بالجودة والابتكار. وذهب مدير عام اليونسكو ديلور (Delor): إلى أن التعليم كنز مكنون وشرط أولي من أجل مشاركة عادلة ومسئولة لكل أفراد المجتمع في العولمة، فهو من المرتكزات الأساسية التي تبني الشعوب عليها أمالها وطموحاتها نحو مستقبل مشرق (مازن، ٢٠٠٨) . وجاء في تقرير الأمم المتحدة للقرن الحادي والعشرين: أن التعليم يرتكز على أربعة دعائم هي: تعلم لتعرف، وتعلم لتعمل، وتعلم لتعيش، وتعلم لتكون. وكان ابن خلدون قد حدد أربعة أهداف رئيسة للتربية والتعليم وهي: منح الفكر الفرصة لكي ينشط ويعمل، ومنح الإنسان الفرصة لكي يحيى حياة طيبة، ويكسب الرزق الحلال، وتنمية شخصيته وخصاله الحميدة. لذلك تسعى الدول إلى تجويد التعليم من أجل اللحاق بركب الحضارة والتقدم والتطور المستمرين لمجابهة المستجدات الراهنة، لأن التعليم نظام يمتد امتداد الحياة، ورسالة حضارية للأمة أفراداً وجماعات، بهدف الحفاظ على هويتها وثقافتها من الذوبان، مع ضمان تنميتها ومواكبتها لمتطلبات العصر وتحدياته، والتفاعل مع ثقافات وحضارات الأمم الأخرى على اساس مبدأ العالمية والإنسانية، وليس مبدأ العولمة الذي يتعدى على الخصوصيات الثقافية والحضارية للأمم الأقل تقدماً من الناحيتين التكنولوجية والاقتصادية، كما نرى إرهاصاتها منذ بداية هذا القرن، وأخطارها تزداد يوماً بعد يوم، مما جعل المجتمعات والحكومات مشغولة بغدها وحاضرها ومستقبلها، لمواجهة ومواكبة التطورات السائدة في العالم (محاسنة، ٢٠٠٣) .

إن العالم يواجه اليوم تغيرات كثيرة في جميع المجالات: السياسية والاجتماعية والتعليمية والاقتصادية.... الخ ويوصف بالقرية الصغيرة أو الكونية التي أطلقها مارشال ماكوهان بعد انتهاء الحرب الباردة، والتكنولوجيا باتت تغزو كل مناحي الحياة وأنشطتها المختلفة، واخترقت العولمة جميع المؤسسات التعليمية، وغرست جذورها في جميع المجالات. وهذا ما أكد عليه وزير التربية والتعليم الفرنسي فرانسوا باريوا الذي حذر الشعب الفرنسي بقوله: إن هدف العولمة تدمير الهويات القومية والثقافية للشعوب وقد انتقل الأثر الفكري لهذه الإحداث من صراع قيمي ومن نظرة سلوكية عملية، الى ميدان التعليم، وكان

من نتيجة هذا التطور السريع أن أظهر الحاجة في معظم البلدان، ولا سيما المتقدمة منها إلى بعض الحركات التعليمية والاتجاهات التي رّكزت على إعادة النظر في مدخلات العملية التعليمية، وعلى رأسها المعلم (الطوال، ٢٠٠٣) .

فالأساليب والأنماط التعليمية التقليدية لم تعد قادرة على مواجهة مستجدات المرحلة الراهنة، وأصبح من الضروري اتباع الأساليب الايجابية الحديثة بمشاركة أطراف العملية التعليمية كافة وعلى رأسها المعلم، ضمن برامج وسياسات وفلسفات شاملة وهادفة تتسم بالجودة العالية، وتعكس الرؤى المستقبلية للتعليم، وتلتزم بالمعايير الوطنية والمواثيق الدولية المرتبطة بحقوق الإنسان والمرأة والطفل، وترتبط بالمحاسبية، والعدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص التعليمية، والانتماء والحرية والديمقراطية والتسامح، والتعامل مع التكنولوجيا والمنافسة الشريفة، وتعدد مصادر التعلم (عباس، ٢٠٠٨)

والدول بحاجة إلى أن تراجع نظمها وأساليبها التعليمية، كي تضع النظم والأساليب الجديدة التي تفرضها عملية التغيير والتطوير المستمرين في المجتمع، وإطلاق محاولات الإبداع والابتكار. ذلك هو السبيل إلى التنمية المقترنة بالممارسة والنشاط، والمرتبطة بخطط العمل (Morgerison,1998). حيث أشار تقرير الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين للتعليم والتنافسية الى ضرورة إصلاح وإعادة صياغة الأنظمة التعليمية، **وذلك للأسباب الآتية**:

- التحول نحو الاقتصاد المعرفي والمعلومات.
- الحاجة إلى الأيدي العاملة ذات الجودة العالية المدربة والمؤهلة القادرة على التكيف مع متطلبات العصر.
- القدرة على التنافس مع الدول المتقدمة علمياً وصناعياً واقتصادياً.
- الحاجة إلى امتلاك مهارات التفكير الناقد والإبداعي وأسلوب حل المشكلات لتطبيقها في مواقف الحياة (بخش وياسين، ٢٠٠٩) .

والجودة هي الشيء المفقود من أجل الشروع في تحسين التعليم، وهي ليست هبة تمنحها الحكومات والدول، وإنما هي –حركة– إذا صح التعبير تصنعها الأمم والشعوب، وتستثمرها وتضحي من أجلها بالوقت والجهد والمال والمثابرة، والجودة لا تبدأ من القاعات، ولا المؤتمرات والخطابات، بل تبدأ من المدرسة والمدرس والطالب والإدارة، ومن الفصول الدراسية والمجتمع، ضمن برامج وسياسات واضحة محددة، وكفاءة التنظيم الإداري للمؤسسات التعليمية، وتفعيل نظام المتابعة والتقويم لتفادي الوقوع في الأخطاء، وتوفير نظم تدريبية عالية المستوى للهيئة التعليمية (البيلاوي، ٢٠٠٨) .

فالجودة ليست هدفاً محدداً يُحقق ثم يُنسى، بل هي عملية منظمة مستمرة تهدف الى تحسين المنتج النهائي، وذلك من خلال ضبط كافة ظروف العمل في المؤسسة وتحسينها. وقد بدأ تطبيقها في قطاع الصناعة والتجارة وامتد ليشمل قطاعات واسعة كالصحة والتعليم والمواصلات والبنوك والتامين. بعد أن أثبتت فعالياتها نتائج ونجاحات كبيرة أسهمت في تحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة عالية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن زيادة الاهتمام بالجودة لا يعني جعل المؤسسات التعليمية منشآت تجارية أو صناعية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها،، بل ينبغي أن يستفاد منها في إدارة جودة التعليم، من خلال تطوير الإجراءات وأساليب التدريس، وتنفيذها وتقويمها بالشكل الذي يحقق الفائدة المرجوة في المنتج التعليمي (النجار، ٢٠٠٣) .

والأردن إحدى الدول التي شرعت في استقصاء موضوعي للنظام التربوي مستهدفة جميع مدخلات هذا النظام وعملياته ومخرجاته ضمن أطر علمية وعملية، تتصف بالواقعية، وتتسم بالمرونة والديناميكية، ووضوح في الرؤيا والمتابعة والتقويم الشامل للنظام التعليمي، للارتقاء بمستوى مخرجات التعليم العام وتحقيق متطلبات الجودة، لتلبية حاجات وطموحات المجتمع الأردني، واستجابة لخطط التنمية ومجاراة لتطورات العصر واللحاق بركب الحضارة والثقافات العالمية (عماد الدين، ٢٠٠٤) . لأن التعليم فلسفة اجتماعية خالدة، دعت إليه الشرائع والأديان السماوية، ومطلب وطني تلتزم به المواثيق والأعراف الدولية المرتبطة بحقوق الانسان والحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية والتنمية البشرية. من هنا تبدو الحاجة ملحة إلى ضرورة قيام المعلمين بتطبيق معاييرالجودة الشاملة في التعليم، كي يتمكنوا من تأهيل الأجيال القادمة القادرة على استيعاب علوم المستقبل ومفرداته، وتجيد التعامل والتكيف والتأقلم مع تقنيات العصر، والقدرة على التجديد والحياة والابتكار و الإنتاج والعطاء، بمعدلات ذات جودة عالية ومنافسة في عالم تتسارع به شتى انواع المعرفة، والمصالح الاقتصادية الحرة والتجارة العالمية (المديرس وابراهيم، ٢٠٠٦) .

مشكلة الدراسة:

إن جودة التعليم لا تقتصرعلى زيادة عدد المدارس والمدرسين والدارسين، أو استخدام الحواسيب والوسائط المتعددة والمواد التعليمية في العملية التربوية، ولا يتطلب سن التشريعات والقوانين، بل يشمل كل هذا وذاك، ويمتد ليتناول ميدان تطوير وتصميم التعليم في أوسع معانيه، هذا الميدان الذي يعتمد أساسا على التخطيط الهادف المعني بتطبيق الأساليب الحديثة في التعليم، ضمن برامج واعية لمتطلبات المرحلة الراهنة، وباستخدام

كل الإمكانيات التي تقدمها الثورة المعرفية والتقنية، بالاستناد إلى النظريات السلوكية العلمية في التعلم والتعليم، ويؤكد هذا الأسلوب النظرة التكاملية لمدخلات العملية التعليمية وارتباطها بغيرها من الأنظمة ارتباطا متبادلاً بغية الوصول إلى الأهداف المنشودة، تضمن الجودة العالية للتعليم والارتقاء بمخرجاته، بما ينسجم ومتطلبات خطط التنمية و سوق العمل، ويتفق مع حاجات الناس وطموحات أبناء المجتمع، وتطورات العصر، واللحاق بركب الحضارة والثقافات العالمية (Glasoo, 1995) .

لذا... فإن تجويد التعليم يُعدُّ خياراً استراتيجياً، تفرضه طبيعة الحراك التعليمي، وأصبحت تشكل إحدى الركائز الأساسية التي سيبنى عليها التعليم حاضراً ومستقبلاً أيّاً كان مستواه، وهذا يتطلب تضافر الجهود البشرية كافة، وتهيئة الظروف المادية والفنية والتقنية، وإيجاد التشريعات القانونية، والبيئة التنظيمية، التي تكفل لهذا النوع من التعليم كل مقومات النجاح. ولما كان المعلم

هو رأس المال الفكري، وسيد العملية التعليمية وأحد مدخلاتها، فكان من الضروري أن تتوافر لدية القناعة الكافية والمعرفة الوافية بتطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم، بحجة أن التغيير والتطويرفي التعليم فلسفة شاملة ومطلب جماعي وطني عصري ومستقبلي، وليس كمالي وقتي، وبالتالي يجب أن تتهيأ له الفرص التدريبية والمهارية الهادفة، وكل سبل المعرفة والرغبة الحقيقية في التوجه نحو تطبيق هذه المعايير في التعليم (الخطيب، ٢٠٠٧) .

سؤال الدراسة وفرضياتها:

سؤال الدراسة الأول: **ما مدى تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الاردنية لمعاييرالجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة اربد**؟ وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضيات الآتية:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاجابات (المشرفين التربويين) على أداة الدراسة ككل تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي) ؟
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاجابات (المشرفين التربويين) على أداة الدراسة ككل تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما) ؟

- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha =$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاجابات (المشرفين التربويين) على أداة الدراسة ككل بحسب متغير التخصص.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف وهي:

- التعريف بمفهوم الجودة والجودة الشاملة في التعليم.
- التركيز على معايير ومبادىء الجودة الشاملة في التعليم.
- تقصي درجة تطبيق المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في المدارس الحكومية الثانوية وفقا لمتغراتها.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من الدور الذي سيقوم به المعلم في تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم، وبالذات المرحلة (الثانوية) من عمر العملية التعليمية المدرسية، لما لها من أهمية كبيرة ودور بارز في استكمال بناء شخصية الطالب المعرفية والمهارية والعاطفية، ويقيناً من المعلم بأن الولوج إلى مرحلة ما بعد التعليم الثانوي، تتطلب الإعداد النوعي والكيفي للطالب، وذلك في ظل ما يشهده العالم من ازدياد مضطرد ودور رئيس للمعارف والمعلومات في شتى المجالات، كما أن التركيز على الجودة في التعليم، أصبح من القضايا الرئيسة التي تصبو اليها وزارة التربية والتعليم. فالنظرة الحديثة للتعليم، ترى أن دور المعلم ليس مجرد نقل المعرفة، وإنما مساعدة الطلبة على اكتشافها وتفسيرها ونقدها، وإقامة الحوارمع إعلامها من أجل التوصل إلى نتاجات تفيد الإنسانية عامة. والجودة في أداء المعلم لا تعتمد على تحضيره لمادة الدرس، بل على مؤهله وخبرته وأنشطته ومهنيته وسلوكياته وفهمه لطلابه، هذا يعني أن الاستقراء والتفكيرالعميق والاستنتاج والتأمل هي المفاتيح الاساسية لدور المعلم في عصر المعلوماتية، لأن الصورة التي يطرحها الفكر التربوي الحديث للمعلم، هي صورة المعلم المشرق المتدبر التي تستمد ملامحها من المدرسة النقدية، القادرة على إعادة قراءة الواقع من حوله، وتقديم رؤية نقدية جديدة لمشكلاته وقضاياه المتغيرة، كمدخل رئيس لتطوير التعليم، إذا ما أريد مواجهة التحديات المعاصرة (walklin, 2002) .

وعليه، فإن هذه الدراسة ستسلط الضوء على قائمة معايير الجودة الشاملة، التي ينبغي على المعلم تطبيقها في التعليم، في ظل ما يشهده العالم من تغيرات وتطورات معرفية

وتقنية وعلمية، حيث أملت هذه التطورات على المعلم مهمَّات ومسؤوليات ذات جودة عالية، تجعله قادراً على أداء دوره بشكل فاعل وبدرجة إتقان عالية، لتحقيق متطلبات المرحلة الراهنة بكل تداعياتها. كما أنها ستغطي مساحة كافية للحديث عن القضايا المتعلقة بالجودة وأثرها على التعليم، ويتوقع أن يستفيد منها المشرفين في المراحل التعليمية الأخرى في تطبيق معايير الجودة لتطوير التعليم والارتقاء به، وصولاً إلى نتاجات تعليمية متقنة بدرجة عالية.

التعريفات الاجرائية:

◄ **الجودة**: هي الخدمات المتنوعة المستمرة التي يتلقاها الطلبة من التعليم المدرسي، وتتصف بمستوى عالٍ من الاتقان، للوفاء باحتياجات العلنية والضمنية، وتلبية رغباتهم وطموحاتهم وتوقعاتهم بدرجة كفاءة عالية ورضا أكيد.

◄ **معايير الجودة الشاملة في التعليم**: هي المعايير التي ينبغي على المعلمين القيام بتطبيقها في العملية التعليمية، من خلال ضبط مدخلاتها، وفي مقدمتهم المتعلم، والتركيز المستمرعلى المنهاج ونوعية الأداء وكيفية الاجراءات المتبعة، والتقويم والمتابعة، وصولاً إلى نتاجات تعليمية فائقة الجودة تلبي حاجات الطلاب وطموحات المجتمع ومتطلبات المرحلة الراهنة.

◄ **التعليم الثانوي**: وهي المرحلة الأخيرة في التعليم المدرسي العام، وتضم الصفين الحادي والثاني عشر على اختلاف تخصصاتهم (علمي، ادبي، اداري، صناعي، مهني) .

◄ **المشرفون التربويون**: هم معلمون في الأساس، وبحكم خبراتهم الطويلة المتخصصة ومؤهلاتهم، ومهنيتهم، وحسن سير أدائهم، نُقلوا إلى قسم الاشراف كمشرفين تربوين بناءعلى اسس ومعايير معتمدة لدى وزارة التربية والتعليم، ليستمر عملهم الاشرافي الفني والإرشادي على المعلمين في الميدان، ومساعدتهم، ضمن الإمكانيات المتاحة، لتحسين أدائهم، والنهوض بعملية التعليم، والارتقاء بها إلى أعلى المستويات.

حدود الدراسة:

للمحافظة على مصداقية الدراسة إجراءاتها، وسلامة إطارها العلمي الصحيح، فقد حددت على النحو الآتي:

♦ اقتصر إجراء الدراسة على المشرفين التربويين كافة (ذكور واناث) على اختلاف

مؤهلاتهم وخبراتهم وتخصصاتهم، والذين يطلق عليهم (مشرف مبحث) في مديريات التربية والتعليم: الأولى والثانية والثالثة في محافظة إربد.

♦ اقتصرت الدراسة على استخدام أداة قياس واحدة ممثلة بالاستبانة التي ضمت معايير الجودة الشاملة الصادرة عن مكتب اليونسكو.

♦ الفترة الزمنية التي طبقت فيها الدراسة هي الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩–٢٠١٠

الإطار النظري:

مفهوم الجودة:

ورد تحت هذا الإطار مجموعة من التعريفات التي تعكس مفهوم الجودة لغوياً واصطلاحياً، فالجودة لغوياً تعني الجود والجيد والكرم والحسن والجمال والسخاء، واصطلاحياً عرّفها (اوزي، ٢٠٠٥) بأنها: قيام أي مؤسسة أو منظمة معينة بتقديم خدمة تتصف بمستوى عالٍ من الاتقان والجودة للوفاء باحتياجات ورغبات الناس بالطريقة التي تتفق مع توقعاتهم عن مستوى هذه الخدمة، مما يحقق لديهم الرضا والسرور.

وليس أبلغ من قوله تعالى في كتابه الكريم: ﴿إنّا لا نضيع أجر من أحسن عملا﴾ (الكهف: ٣٠) ، وقول الرسول عليه الصلاة والسلام (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) (رواه مسلم) ، **ومن التعريفات التي شاع استخدامها ما يأتي**:

- القيمة التي يجدها المستخدم النهائي في الخدمة (أندراوس ومعايعة، ٢٠٠٨) .
- هي مجموعة الخصائص للخدمات القادرة على تلبية احتياجات محددة بدرجة عالية من الاتقان مع الاعتماد على تقويم المستفيد في معرفته لتحسن الأداء (مرعي، ٢٠٠٥) .
- هي فلسفة القيام بإنجاز المهمَّات والأعمال وإتقانها بشكل يراعى فيها التحسين المستمر والرضا الكامل لجميع المعنيين في المؤسسة (الهنداوي، ٢٠٠١)
- هي القدرة على أداء العمل بشكل صحيح للمرة الأولى (Jaymanalini, 1999) .
- جهود مشتركة تعاونية تعتمد على المشاركين بهدف تحسين الجودة وزيادة الإنتاج بشكل مستمر (ياغي، ١٩٩٧) .
- هي التخطيط والرقابة والتحسين (مارش ١٩٩٦) .
- تعبير عن درجة التألق والتميز في الاداء (Fisher, 1996) .

- هي التطوير المستمر للعمليات الإدارية وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء وتقليل الوقت لإنجازها بالاستغناء عن جميع المهمَّات والوظائف عديمة الفائدة وغير الضرورية للمستفيدين، وذلك لخفض الكلفة ورفع مستوى الجودة، مستنيدين في جميع مراحل التطوير على متطلبات واحتياجات المستفيد (ماهر، ١٩٩٥).

يستشف من التعريفات السابقة أن الجودة هي النوعية وحسن الأداء والاتقان، وهي المجموع الكلي لخصائص المنتج وسماته سواء كان مادياً أم بشرياً، أو الخدمة المستمرة التي تقدمها المؤسسة لاشباع حاجات المستفيدين العلنية والضمنية، وتلبية رغباتهم وطموحاتهم وتوقعاتهم بدرجة كفاءة عالية ورضا أكيد.

الجودة الشاملة في التعليم:

العملية التعليمية كل متكامل تتفاعل مع بعضها بعضاً في إطار زماني ومكاني منظمين لتقديم الخدمة المميزة، التي تحقق رغبات وحاجات الطلبة والأهل والمجتمع، وترفع من سوية التعليم والارتقاء به إلى مدارج التقدم والنماء، أسوة بالدول المتقدمة، والسير بركب الحضارة. وذكر (غريب، ٢٠٠٧) أن العوامل المسؤولة عن جودة التعليم لا تقف عند حدود المعلم، بل تشمل المتعلم والاسرة والمدرسة والمجتمع، وبالتالي فإن أي اختلاف في وجهات النظر حول مفهوم الجودة الشاملة في التعليم، **تجد أنها جميعا ركزت على:**

- التخطيط الاستراتيجي والمستمرة لتحصيل الطلبة وادارة الموارد البشرية والعلاقات الانسانية داخل المدرسة واتخاذ القرار وصولاً الى مخرجات تتصف بالجودة، وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين (عثمان، ٢٠٠٩).

- فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية بهدف التحسين المستمر لعمليات التعلم والتعليم وتطوير مخرجات التعليم على أساس العمل الجماعي بما يضمن تحقيق معايير الجودة الشاملة (الهاشمي وصومان، ٢٠٠٩).

- إنها مجموعة الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر عملية التعليم وحالتها بكل أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة تتفاعل مع بعضها بعضاً لتحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع المستفيدين (ابو الهيجاء، ٢٠٠٧).

- مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية أي تقديم التعليم الذي يفي بحاجات الطلبة (رسلان، ٢٠٠٦).

ويرى الباحث أن الجودة الشاملة في التعليم هي الضبط الأكيد والواعي لمدخلات العملية التعليمية كافة، وفي مقدمتهم المعلم والمتعلم، والتركيز المستمرعلى المنهاج ونوعية الأداء وكيفية الإجراءات المتبعة، والتقويم والمتابعة، وصولاً إلى مخرجات ونتاجات تعليمية فائقة الجودة تلبي حاجات الطلاب وطموحات المجتمع ومتطلبات المرحلة الراهنة. وبين الخطيب (٢٠٠٣) إن الجودة في التعليم تعكس معنيين: واقعي وحسي، المعنى الواقعي التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز معايير ومؤشرات حقيقية متعارف عليها مثل: معدلات الترفيع و الكفاءة الداخلية الكمية و تكلفة التعليم، أما المعنى الحسي فيرتكز على مشاعر أو أحاسيس متلقي الخدمة كالطلبة وأولياء أمورهم. وذكر رزق (١٩٩٦) أن للجودة أيضا بعدين: إجرائي وشخصي، وكلاهما مهم في تقديم الخدمة ذات الجودة العالية، فالبعد الإجرائي يتكون من النظم والاجراءات المحددة لتقديم الخدمة، أما الجانب الإنساني للخدمة فهو كيفية تعامل العاملون بسلوكياتهم ومهاراتهم اللفظية مع المستفيدين. وينسب الاهتمام بالجودة فلسفةً وفكرا وتطبيقا إلى الأمريكي إدوارد ديمنج الذي قاد حركة الجودة الشاملة في اليابان منذ الخمسينيات، ويرى ديمنج أن المهم إلا يحدد الهدف في صورة أنشطة أو طرق، وإنما ينبغي أن يرتبط مباشرة بالكيفية التي تكون بها الحياة أفضل لكل فرد. وقال ديمنج أن هناك مدخلين أساسيين يمكن استخدامهما لتحسين العملية الانتاجية، وذلك من خلال القضاء على كل الأسباب الشائعة لمشكلات الجودة والمتوارثة في النظام الانتاجي، ومنع الأسباب الخاصة بسوء الجودة وعزلها، والتي قد تعود إلى شخص ما أو إدارة أو نظام معين.

وكان لجوزيف جوران دور ملحوظ في نجاح برامج الجودة في العديد من المؤسسات اليابانية، وذلك من خلال دور المؤسسة ككل في تقديم منتج ذي جودة عالية، وأن يقوم كل قسم في المؤسسة بالعملية الإنتاجية الموكلة إليه بمستوى جودة عالي ايضا. ويرى جوران أن هناك ثلاثة عمليات أساسية خاصة بالجودة، وهي الرقابة على الجودة، وتحليل المشكلات المزمنة الخاصة بالجودة وعلاجها، وتتبع الأسباب العارضة التي أدت إلى انخفاض الجودة، ومن ثم التخطيط للجودة ووضع البرامج السنوية التي يتم من خلالها صياغة الأهداف وإجراءات تنفيذها والمتابعة الدائمة. أما فيليب كروسي فإن فكرته الأساسية الخاصة بتحسين الجودة انطلقت من مفهومين هما مسلمات إدارة الجودة والعناصر الأساسية للتطوير (ماضي، ١٩٩٦) .

معايير الجودة:

هي تلك المواصفات والخصائص التي ينبغي توافرها في مدخلات النظام التعليمي، **والتي تتمثل في** (مرسي، ٢٠٠٧) (ابراهيم، ٢٠٠٣) (احمد، ٢٠٠٣) :

♦ **جودة المتعلم**: هو العنصر الرئيس في المعادلة التربوية ومحط الاهتمام لمختلف ظروف التعليم، وحتى يقوم بهذه المهمَّات لابد من:

- الرغبة الحقيقية في التعلم والتعليم.
- المستوى العمري والعمر العقلي للمتعلم.
- الخلق والإبداع والتميز.
- الشخصية المتكاملة الخالية من العيوب.
- القدرة على الحوار والنقاش والنقد البناء واتخاذ القرار.
- القدرة على الإدراك والمعرفة والوعي التام والتفكير الناضج.

♦ **جودة المعلم**: هو العنصر الرئيس الثاني في المعادلة التربوية، وهو القدير على العطاء، والمناقش والمحاور، والمتفاعل بروح الفريق، والمعالج لكافة مشكلات الطلبة بروح المسؤولية. وهذا يتطلب منه:

- الإعداد العلمي والمسلكي والتربوي الجيد.
- الأداء المهني والانتماء اليه وتنميته واحترامه على الدوام.
- احترام الوقت وإدارته والحفاظ عليه دائماً.
- الإلمام بكافة طرائق التدريس وأساليبها وتقنياتها.
- التنمية الشخصية والذاتية.
- امتلاك الخبرات التدريبية الكافية وتنميتها أثناء الخدمة.
- الانفتاح على المحتمع المحلي.

♦ **جودة المدرسة**: هي البيئة المثالية التي توفر للمتعلم كل سبل الراحة، وترفده بكل مصادر المعرفة المنهجية واللامنهجية، وتنمي لديه حب العلم والتعلم والعمل والمشاركة والمسؤولية، وتكسبه الاتجاهات الإيجابية، وتحثه على التدريب لامتلاك وممارسة المهارات النافعة.

♦ **الإدارة**: هي العملية الخلاقة القادرة على التخطيط السليم والتنظيم الجيد والتنسيق الواعي والتوجيه والاشراف والمتابعة لمختلف جوانب العملية التعليمية بجميع مدخلاتها وإجراءات ومخرجاتها، لاتخاذ القرار المناسب الذي يلبي حاجات الأفراد وطموحاتهم وصولاً إلى الأهداف والغايات المنشودة بأعلى جودة وكفاية متميزة.

♦ **المنهاج الدراسي**: هو الطريق أو الأسلوب الذي يوفر للمعلم والمتعلم البنية المعرفية، وجملة من الأهداف والغايات العامة المعرفية والمهارية والاتجاهية وطرائق التدريس والأساليب والأنشطة ومصادر التعلم اللازمة لذلك وأساليب تقويمها ومتابعتها.

♦ **نواتج التعلم**: وهي مخرجات التعليم وغاياته المتمثلة بالكفاءات العلمية والتدريبية ذات الجودة العالية والنوعية الممتازة والمكملة والمنسجمة مع مدخلات التعليم واجراءاته، الرامية لخدمة المجتمع وسد حاجات السوق المحلي.

♦ **المجتمع**: هو الإطار الذي يغلف العملية التعليمية بمنظومته وقيمه وفلسفته بدءاً من الأسرة الى الشارع ثم المدرسة فالقرية والمدينة الى العالم بأسره، والمدرسه الناجحة تحرص كل الحرص على التواصل المستمر مع مؤسسات المجتمع المدني للاستفادة منها معنوياً ومادياً واقتصادياً، كما أن للمجتمع دوراً استراتيجياً وتفاعلياً مع المؤسسات التعليمية في التخطيط وسن التشريعات، وتقديم الخدمات والخبرات، وإتاحة فرص التدريب كلما دعت الحاجة.

♦ **الإمكانات المادية**: وهومقدار الدعم المالي الذي تحظى به المؤسسات التعليمية، وقدرته على تحقيق أهدافها، ومدى استفادة الطلبة من المرافق العامة كالمكتبة والمختبرات والساحات والأجهزة والأدوات.

مبادىء الجودة الشاملة في التعليم:

العرض الآتي سيوضح مبادئ جلاسر (Glaser) وبلدريج (Malcolm Baldrige) في الجودة الشاملة التعليمية، ومبادىء ديمنج (Diemong) في الجودة الشاملة (ماضي، ١٩٩٦) :

◄ **مبادىء ديمنج Diemong في الجودة الشاملة**:

♦ ضع هدفاً واضحاً وواقعياً قابلاً للقياس في الزمان والمكان المناسبين.

♦ اتبع فلسفة جديدة قائمة على التعاون، تتحدد فيها المهمّات والمسؤوليات الملقاة على عاتق كل فرد.

♦ اتبع الأساليب الإحصائية والرقابية والتقويمية الراقية التي تعمل على تحسين العملية التعليمية وتجويدها لا النفور منها.

♦ اعتمد الأساليب الشرائية ذات الكلفة النوعية المقبولة، مما يقلل من نفقات الإصلاح والصيانة مستقبلاً.

♦ أن يتصف العمل بالجودة والاستمرارية المكللة بالنجاح.

♦ التدريب والتعليم المفيدين والموجهين لكيفية العمل أثناء العمل.

♦ القيادة قدوة، مسؤوليتها مساعدة الناس والتعرف على قدراتهم لأداء العمل بأفضل صورة ممكنة.

♦ الابتعاد عن أساليب التهديد والوعيد واستبدالها بالحوار والثقة المتبادلة والاحترام والضبط.

♦ اجعل من مؤسستك منظومة متكاملة تتبادل الأثر والتأثير والفعل والعمل معاً تحقيقاً لأهدافها.

♦ ابتعد عن أساليب التحريض والشعارات الجوفاء، وركز دائما على الأسلوب الناجح أو الطريقة والكيفية التي تحقق فيها أهداف المؤسسة.

♦ ابتعد عن الحصصية والكمية في العمل وركز على النوعية والكيفية في العمل.

♦ اجعل المرح والابتهاج والمنافسة الشريفة والثناء والتقدير يعم جميع أفراد المؤسسة كل في مجال عمله.

♦ شجّع التعليم والتدريب الذاتي لكل فرد من أجل المحافظة على استمرارية نموه جسمياً وعقلياً وعاطفياً.

♦ الإلمام بالعمل ومعرفة كافة الجوانب المتعلقة به على الدوام. وحرصاً من ديمنج على استمرار النجاح في العمل وتجنبا للوقوع في الفشل، فقد نبه إلى بعض المعوقات التي تعترض سبل العملية الانتاجية، **والتي أطلق عليها اسم (الامراض السبعة المميتة) وهي**:

- الفشل في توفير موارد بشرية ومالية مناسبة لتدعيم الهدف من تحسين الجودة.
- التاكيد على الأرباح قصيرة الأجل والفائدة التي يحصل عليها المساهم.
- اعتماد تقويم الأداء السنوي على الملاحظات والأحكام.
- عجز الإدارة نتيجة التنقل المستمر بين الوظائف.
- الأعباء القانونية الزائدة.
- تكاليف العناية الصحية والاجتماعية الزائدة.
- استخدام الإدارة للمعلومات المتاحة بسهولة دون الاهتمام بما هو مطلوب للتحسين العملي.

- **مبادىء جلاسر Glaser في الجودة الشاملة والتعليم** :

- إن التربية فلسفة شاملة للحياة ويجب أن تتصف بالديمومة والحيوية.
- اتباع الأساليب الديمقراطية والحوارية الهادفة في إدارة المؤسسة.
- الابتعاد عن المركزية في اتخاذ القرارات وتوسيع قاعدة المشاركة.
- تعزيز مفهوم التعاون والاحترام والثقة المتبادلة بين العاملين.
- الابتعاد عن الروتين والتقليد في العمل والسعي دائماً إلى التميز والابداع.
- استخدام أساليب الثناء والتقدير كلما دعت الحاجة.
- الوفاء بالمتطلبات الكاملة دون نقصان.
- تنفيذ العمل بصورة صحيحة من أول مرة وكل مرة.
- انعدام العيوب مهما كان نوعها وشكلها.

- **مبادىء الجودة الشاملة عند بلدريج (Malcolm Baldrige)** :

طور بلدريج نظاماً لضبط الجودة في التعليم وأقر ضمن المعايير القومية المعترف بها لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام، وذلك حتى تتمكن المدارس من مواجهة المنافسة القاسية في ضوء الموارد المحدودة، ومطالب المستفيدين من النظام التعليمي، ويعتمد نظام بلدريج بضبط جودة التعليم على مجموعة من القيم الأساسية التي توفر إطاراً للتطوير المتكامل، وتتضمن (٢٨) معياراً ثانوياً، **وتتكون القيم الأساسية من (١١) قيمة هي**:

- التعليم محور التربية.
- أهمية القيادة في تطوير التعليم.
- التطوير المستمر والتعليم المؤسسي.
- مساهمة هيئة التدريس.
- المساهمة الجماعية في التطوير.
- تصميم الجودة ومنع الأخطاء.
- الإدارة بالحقائق.
- النظرة المستقبلية.
- مسؤولية المجتمع.

♦ الاستجابة السريعة للمتغيرات.

♦ الاهتمام بالنتائج.

◄ **وخلص الباحث إلى المبادىء الآتية للجودة الشاملة في التعليم وهي:**

♦ التخطيط الاستراتيجي والرؤى المستقبلية.

♦ نظرية القيادة والادارة العلمية والنوعية

♦ التركيز على المعرفة والوقت وادارتهما واستغلالهما بالشكل المطلوب.

♦ تهيئة كافة الظروف والمناخات المناسة.

♦ ديناميكية الجماعة.

♦ ثقافة الافراد وبيئة المنظمة.

♦ الدافعية والرغبة عند الجميع.

♦ تطوير المنظمة.

♦ توسيع قاعدة المشاركة للعاملين.

♦ ربط المؤسسة بالمجتمع.

♦ ربط التعليم بالحياة.

♦ الحرص على الضوابط والقيم الاجتماعية.

♦ التقويم والمتابعة المستمرة.

الدراسات السابقة:

أجرى **الهاشمي وصومان** (٢٠٠٩) دراسة بعنوان درجة توافر معايير الجودة الشاملة لدى معلمي المرحلة الثانوية في الاردن من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد اُستخدم لهذه الغاية استبانة ضمّت قائمة المعايير الدولية للجودة الشاملة في التعليم، والتي احتوت على (١٠) مجالات، وقد طبقت الدراسة على (٢٤) مشرفاً ومشرفة في محافظة العاصمة عمان، وكشفت نتائج الدراسة عن توافر معايير الجودة الشاملة لدى المعلمين بدرجة عالية في المجالات التالية وهي على التوالي: تنسيق المعرفة وتطويرها، وتوظيف تقنية المعلومات، وتفريد التعليم، وترسيخ حب الوطن، وربط المدرسة في المجتمع، وبدرجة متوسطة في المجالات التالية، وهي على التوالي: العناية بأساليب التقويم، الدعوة إلى التسامح، الأنشطة غير الصفية، تنمية مهارت التفكير، وتوفير بيئة صفية معززة للتعلم.

في حين لم تظهر نتائج فحص الفرضيات عن أية فروقات إحصائية لتقديرات المشرفين التربويين حول درجة توافر معايير الجودة لدى المعلمين بحسب تخصص المشرف وجنسه. واختتمت الدراسة بالتاكيد على تصميم البرامج التي تدعم تطبيق معايير الجودة في التعليم.

وجاء في دراسة (**فؤاد، ٢٠٠٩**) أن تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة بمراحل التعليم العام في سلطنة عمان تكمن في:

- تنسيق المعرفة وتطويرها وتنمية مهارات التفكير.
- توظيف تقنية المعلومات في التعليم.
- تفريد التعليم.
- المعلم باحث.
- توفر بيئة صفية معززة للتعلم.
- ربط المدرسة في المجتمع.
- المحافظة على الهوية والثقافة الوطنية.
- الاهتمام بأساليب التقويم.
- النشاطات غير الصفية.
- ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه والدعوة إلى التسامح والحوار والعمل بروح الفريق.

وطرح **شاهين وشندي** (**٢٠٠٩**) في دراستهما جودة التعليم من منظور إسلامي، السؤال الرئيس التالي: ما معايير جودة عناصر العملية التعليمية من منظور إسلامي؟ وتوصلت الدراسة إلى أن هناك معايير أبعد من مفهوم الجودة (العلماني) لتحقيق الاتقان وهو مرهون بالأمانة والإخلاص في العمل والتأكيد على المسؤولية الفردية، وتركزت معايير التقويم من منظور إسلامي على تعدد وسائل التقويم وشمول أدواته وتوظيف نتائجه في تطوير التعليم مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وربط التعليم ببيئة المتعلم واعتبار التدريس أمانة، وتركزت معايير جودة الأهداف على استمرارية التعلم وإثارة التفكير العلمي والبحث والاستقصاء، وجميعها مطالب قرانية، والتاكيد على الموضوعية والعدل والمساواة واحترام إنسانية الإنسان.

وركزت **الغزالي** (٢٠٠٩) في دراستها على أن تطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات تعليم الكبار يتطلب التخطيط وتنظيم مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية وتدعيم عملية صنع القرار وتطوير نظم العمل وتطوير نظم المعلومات واستخدام قواعد البيانات.

وتوصلت أيضاً دراسة **العويس** (٢٠٠٧) إلى أن تطبيق مبادىء الجودة الشاملة في المدارس ذات الصفين (١٠– ١٢) في سلطنة عمان كما يراها المديرون والمعلمون ركّزت على:

- تحسين اداء العاملين وزيادة إنتاجيتهم.
- ضبط النظام التعليمي وتطويره.
- زيادة الشعور بالانتماء والثقة والاحترام المتبادل.
- تحقيق مخرجات تتسم بالكفاءة والإبداع وغزارة المعرفة.
- تحقيق متطلبات سوق العمل.

واستهدفت دراسة **الخطيب** (٢٠٠٧) إلقاء الضوء على مفهوم الجودة الشاملة في التعليم من خلال مناقشة الرؤى الفكرية المختلفة التي تناولت معايير الجودة الشاملة ونماذجها، وكيفية ضبطها، ومجالات تطبيقها في المؤسسات التعليمية. وتوصلت الدراسة إلى أن الجودة الشاملة للتعليم تمثل استراتيجية متكاملة لتطوير المؤسسات التعليمية، واقترحت توصيات عدة لتفعيل ضبط الجودة في التعليم، وضمان تحسين الممارسات التعليمية لزيادة كفاءتها وإتقانها وتميزها.

اما **الدبي** (٢٠٠٧) فقد أشارت في دراستها إلى بعض التحديات التي تواجه تطبيق الجودة في التعليم ممثلة ب: التحديات العلمية والاتقنية والاقتصادية والطلب المتزايد على التعليم والحاجة إلى توظيف الموارد المتاحة في ظل ما يواكب متطلبات العصر وتحقيق التنمية المستدامة والتغير في نمط الحياة.

وكشفت دراسة **الورثان** (٢٠٠٧) عن مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم وذلك من خلال عينة من المعلمين قوامها ١٣٪ من مجتمع الدراسة البالغ ٨٨٦ معلماً بمحافظة الأحساء، والعوامل التي تشجعهم على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم، والمعوقات التي تحد من تقبلهم لهذه لمعايير، والمقترحات التي تفعل تقبلهم للمعايير، على اعتبارأن معرفة مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم من الخطوات الضرورية في تحقيق الجودة الشاملة، حيث يصعب تحقيق النجاح دون التعرف

إلى مدى تقبل المعنيين كون آرائهم واتجاهاتهم تمثل ركيزة أساسية في هذه العملية التعليمية التربوية. وانتهت الدراسة بالنتائج الآتية:

- حظيت جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم على تقبل بدرجة كبيرة من قبل المعلمين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الأحساء.

- حصل معيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه على أعلى درجات التقبل بالنسبة لبقية معايير الجودة الشاملة في التعليم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في جميع متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، ونوعه، ومدة الخبرة في التدريس، والمرحلة الدراسية) ماعدا متغير الجنسية، فكانت الفروق لصالح المعلمن غيرالسعوديين، وهذا يعني ضرورة الاهتمام بالمعلم السعودي والاعتناء بإعداده.

- حظيت جميع العوامل التي تشجع المعلمين على تقبل معايير الجودة الشاملة بدرجة تقبل كبيرة من قبل المعلمين، وحصل عامل الاهتمام بالجانب الإنساني في العمل على أعلى درجة في المتوسط الحسابي من وجهة نظر أفراد العينة.

وطبقت **جويلي** (٢٠٠٣) دراسة بعنوان المتطلبات التربوية لتحقيق مجالات الجودة التعليمية في المدارس المصرية، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم، ومعرفة المبررات التي تستدعي تطبيق الجودة في النظام التعليمي، ومن أجل تحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الميداني، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن متطلبات تحقيق الجودة هي تحديد الأهداف والأفكار، وإشراك جميع الأطراف المستفيدة والتركيز على المناخ التعليمي والإدارة الواعية والمخرجات التعليمية، والتأكيد على التحسن المستمر والتغذية الراجعة.

وعرض **دارلن (Darling, 2002)** الصفات الواجب توافرها في جودة المعلم، وذلك في الدراسة المسحية التي أجراها على خمس ولايات امريكية، وتبين من هذه الصفات ما يأتي:

- الخبرة التدريسية.
- الإلمام بالمحتوى المعرفي.
- القدرة اللفظية.
- اجتياز الاختبارات التاهيلية.

- التطوير المستمر في عملية التدريس.
- الحماس لعملية التعليم.
- اكتساب بعض سلوكيات التدريس.
- المرونة والإبداع.

وكشفت دراسة **الرجب** (٢٠٠١) عن مدى قابلية نظام الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة إربد، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في هذه المدارس والبالغ عددهم (١٨٥) معلما ومعلمة. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث استبانة قام على إعدادها وتطويرها، ضمت (٦٤) فقرة موزعة في (٦) مجالات هي: الإدارة المدرسية، والهيئة التدريسية والطلبة، والمناهج الدراسية، والإمكانيات المادية، والتقويم. وتوصلت الدراسة إلى أن قابلية تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم تراوحت ما بين المتوسطة والعالية. وأوصى الباحث في ختام دراسته إلى وضع برامج تدريبية شاملة لمفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة لجميع العاملين في التعليم.

وبين **البكر** (٢٠٠٠) أن معايير الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية تتطلب من المعلم القيام بالمهمَّات والواجبات التربوية والتعليمية والإدارية والإنسانية والاجتماعية على النحو الآتي:

- تنسيق المعرفة وتطويرها، وتنمية مهارات التفكير.
- توفير بيئة صفية تعليمية معززة للتعلم.
- تفريد التعليم وتوظيف تقنية المعلومات في التعليم.
- المعلم باحث.
- ربط المدرسة بالمجتمع.
- الانفتاح على الثقافات العالمية في اطار المحافظة على الهوية الثقافية والوطنية.
- العناية بأساليب التقويم والمتابعة والتغذية الراجعة.
- النشاطات غير الصفية.
- ترسيخ حب الولاء والانتماء للوطن.
- الدعوة للتسامح والسلام وحب العمل.
- ترسيخ لغة الحوار.

وهدفت دراسة **جارو (Jurrow & Barnard, 1993)**، إلى التوصل إلى مجموعة من معايير الجودة الأساسية في التعليم وهي:

- المعرفة وفهم العمل والعلم بفلسفة التعليم ومنطلقاته واهدافه ولوائحه ونظمه وضوابطه.

- الفاعلية والقدرة على تحقيق الأهداف العامة والخاصة والعمل بروح الفريق.

- الكفاءة والقدرة على حسن استخدام الموارد المادية والبشرية والضروف المحيطة لتحقيق الأهداف.

- كيفية ونوعية الأداء ومدى الدقة في إنجاز الأعمال وصولاً إلى مخرجات عالية الجودة.

- العلاقات الإنسانية، والحرص على حسن التعامل مع الآخرين واحترام الآراء والمشاعر والثقة والموضوعية والصدق.

- التعاون والتعامل مع الآخرين لإنجاز العمل وتحمل المسؤولية ومساعدة الزملاء والمرؤوسين، وسد جوانب القصور والضعف بكل الوسائل والأساليب حفاظا على استمرار تقديم الخدمة للمستفيدين.

- العمل الجماعي والمشاركة في اتخاذ القرارات والحوار واحترام الرأي والرأي الآخر.

- الالتزام والانضباط في العمل والدوام الرسمي وتتبع اللوائح والقوانين وتقبل الأوامر والتوجيهات بروح من المسؤولية والديمقراطية.

- المحافظة على قيم العمل العامة والخاصة كالصدق والأمانة والانتماء والخلق الحسن والموضوعية وروح الفريق والثقة والكتمان.

- التطوير والتنمية الذاتية المستمرة في مجال التعليم والمبادرة إلى تقديم الاقتراحات وحل المشكلات.

يتضح من عرض الدراسات السابقة: أن الجودة استراتيجية متكاملة لتطوير المؤسسات التعليمية (الخطيب، ٢٠٠٧) وتتطلب تصميم برامج تدريبية شاملة ومتنوعة تدعم تطبيق معايير الجودة (الهاشمي وصومان، ٢٠٠٩) . رغم التحديات العلمية والتقنية والاقتصادية التي تواجه برامج الجودة (الدبي، ٢٠٠٧) ، فإن معاييرتطبيقها تركز بجودة الأهداف وتنسيق المعرفة وإثارة التفكير العلمي وفهم فلسفة التعليم والعدل والمساواة واحترام الجانب الانساني (شاهين وشندي، ٢٠٠٤) (جويلي، ٢٠٠٣) ، وأن تطبيق معايير

الجودة يتطلب ضبط مدخلات العملية التعليمية وزيادة الثقة والشعور بالانتماء والإحترام المتبادل والمشاركة في صنع القرار وربط التعليم بالمجتمع (الغزالي، ٢٠٠٩) (العويس، ٢٠٠٧) وأن درجة توافر معايير الجودة لدى المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربوين تراوحت ما بين المتوسط والعالية (الرجب، ٢٠٠١) ، وأن تقبل المعلمين لمعايير الجودة حظي بدرجات تطبيق عالية، إذا ما توافر المناخ التعليمي المناسب والاهتمام بالجانب الإنساني (الورثان، ٢٠٠٧) (جويلي، ٢٠٠٥) ، وتبين أن درجة توافر معايير الجودة لدي المعلمين لا تختلف بحسب متغير المؤهل والخبرة والدراسة (الهاشمي وصومان٢٠٠٩) ، الا ان متغير الجنس كان له فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المعلم (٢٠٠٧) الذي يتميز بالخبرة الهادفة والإلمام بالمحتوى العلمي والتفكير العلمي والقدرة اللفظية واحترام مهنة التعليم (فؤاد، ٢٠٠٩) (Darling, 2002) .

الطريقة والإجراءات:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى تطبيق معلمي التعليم الثانوي لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في منطقة إربد. ويبين هذا الفصل مجموعة الإجراءات والطرق التي اتبعت لتطوير أداة الدراسة وصدقها وثباتها، ومن ثم مجتمع الدراسة وعينتها ومعالجاتها الاحصائية واجراءات تنفيذها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين (مشرف مبحث) والبالغ عددهم (٨٠) مشرفا ومشرفة، بحسب المعلومات الصادرة من رؤساء أقسام الإشراف في مديريات التربية والتعليم (الأولى والثانية والثالثة) في منطقة إربد، وقد اعتمد الباحث إجراء مسح شامل لجميع افراد المجتمع. وقد اعتبر هذا العدد بمثابة العينة، والجدول (٢) يبين تفاصيل هذه العينة.

الجدول (٢)

توزيع افراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) حسب متغيراتها

المتغير	المستوى/ الفئة	العدد	النسبة المئوية
التخصص	علمي	٣٠	٣٧,٥
	انساني	٥٠	٦٢,٥
	المجموع	٨٠	١٠٠,٠

المتغير	المستوى/ الفئة	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	دكتوراه	٢٦	٣٢,٥
	ماجستير	٥٤	٦٧,٥
	المجموع	٨٠	١٠٠,٠
الجنس	ذكر	٦٨	٨٥,٠
	انثى	١٢	١٥,٠
	المجموع	٨٠	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

تم الرجوع إلى قائمة معايير الجودة الشاملة الدولية الصادرة عن منظمة اليونسكو والمعمول بها لدى معلمي المرحلة الثانوية في وزارة التربية والتعليم الاردنية واعتمادها في بناء أداة الدراسة. وقد ضمت (٧٣) فقرة عكست معايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم المدرسي. أما عدد المشرفين والمشرفات (عينة الدراسة) المشاركين في الإجابة على أداة الدراسة بلغ (٨٠) مشرفاً ممن يمارسون مهماتهم (كمشرف مبحث) في مديريات التربية والتعليم الثلاث في منطقة إربد. وقد طرح أمام كل عبارة وبحسب مقياس لكرت خمس خيارات هي: عالية جداً، عالية، متوسطة، متدنية، متدنية جداً. فأعطيت الإجابة العالية جدا ٥ علامات، والإجابة العالية. ٤ علامات، والإجابة المتوسطة ٣ علامات، والمتدنية علامتان والمتدنية جدا علامة واحدة.

صدق الاداة:

يعد الصدق من الأمور المهمة الواجب توافرها في أداة الدراسة، وهو قدرتها على قياس ما صممت لقياسه، ومعرفة مدى مناسبة الفقرات للغرض الذي أعدت من أجله. وللتأكد من صدق الأداة والتحقق من صلاحيتها من حيث الصياغة والوضوح والشمولية، فقد اعتمد الباحث الصدق المنطقي، لذلك عرضت الأداة (الاستبانة) على عددٍ من المحكمين (ملحق رقم ٢) من ذوي الخبرة والكفاءة والتدريس للجوانب المتعلقة بالجودة الشاملة وإبعادها في جامعات اليرموك والبلقاء التطبيقية وإربد الأهلية ومديريات التربية والتعليم، بغرض توفير البيانات والمعلومات عن صدق المحتوى لهذه الأداة (Content Validity) . بناء على واقع أراء المحكمين وملاحظاتهم واقتراحاتهم، أجريت بعض التعديلات المتعلقة بتصحيح بعض الفقرات وتعديل الأخرى، وإعادة ترتيبها وصياغتها، فاستقر العدد النهائي على (٧٣) فقرة، انضوت تحت (١٠) مجالات. والملحق (١) يبين الصورة الكاملة لهذه الأداة.

ثبات الأداة:

حُسب الثبات للأداة ككل ومجالاتها من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا. والجدول (١) يبين تفاصيل معاملات الثبات.

الجدول (١)

معاملات الثبات لاداة الدراسة ومجالاتها

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
تنسيق المعرفة وتطويرها	١– ٨	٠,٨٥
تنمية مهارات التفكير	٩– ٢٨	٠,٨٠
توفير بيئة صفية معززة للتعلم	٢٩– ٣٣	٠,٨٣
توظيف تقنية المعلومات في التعلم	٣٤– ٣٩	٠,٨٧
تفريد التعليم	٤٠– ٤٣	٠،٨٦
ربط المدرسة بالمجتمع	٤٤– ٤٧	٠,٨٨
العناية باساليب التقويم	٤٨– ٥٣	٠،٧٨
النشاط غير الصفي	٥٤– ٦٠	٠,٧٧
ترسيخ حب الوطن والانتماء اليه	٦١– ٦٦	٠,٨٣
الدعوة الى التسامح	٦٧– ٧٣	٠,٨٠
الاداة ككل	٨٠	٨٣,٢

تطبيق أداة الدراسة:

- تم التنسيق مع الجهات ذات العلاقة لغايات تسهيل مهمة الباحث في تطبيق الدراسة.
- اجتمع الباحث مع رؤساء اقسام الاشراف وبعض المشرفين في مديريات التربية والتعليم الثلاث مبديا لهم بعض الملاحظات المتعلقة بتطبيق اداة الدراسة.
- وُزعت (٨٠) استبانة (أداة الدراسة) على عينة الدراسة المشاركين في الإجابة عليها، وبعد إعطائهم الوقت اللازم، اُسترجعت جميع الاستبانات، واعتمدت لغايات التحليل الإحصائي، والجدول (٢) يبين تفاصيل هذه العينة.

التحليل الإحصائي وعرض النتائج:

بعد الإجابة على جميع الاستبانات، جُمعت وأُودعت للحاسوب لإجراء المعالجات

الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) لحساب ما يأتي:

- ♦ معامل الارتباط لأداة الدراسة.
- ♦ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجالات الاستبانة.
- ♦ فحص الفرضيات باستخدام تحليل التباين الأحادي والثنائي.
- ♦ اختبار T- test.

ولتفسير إجابات أفراد عينة الدراسة تم استخدام المعيار الإحصائي الآتي:

١,٠٠ – ١,٤٩	بدرجة متدنية جداً
١,٥٠ – ٢,٤٩	بدرجة متدنية
٢,٥٠ – ٣,٤٩	بدرجة متوسطة
٣,٥٠ – ٤,٤٩	بدرجة عالية
٤,٥٠ – ٥,٠٠	بدرجة عالية جداً

وفيما يأتي عرض لهذه النتائج كما ورد في سؤال الدراسة وفرضياتها:

◄ سؤال الدراسة: **ما مدى تطبيق معلمي التعليم الثانوي لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في منطقة اربد؟** .

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، والجدول (٣) يبين تفاصيل ذلك.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات (المشرفين التربويين)
على كل مجال من مجالات أداة الدراسة مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
١	تنسيق المعرفة وتطويرها	٤,٤٥	٠,٥٤	عالية	١
٩	ترسيخ حب الوطن والانتماء اليه لدى الطلبة	٣,٩٤	٠,٣٧	عالية	٢
٢	تنمية مهارات التفكير	٣,٨٠	٠,٣٨	عالية	٣

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
١٠	الدعوة الى التسامح	٣,٦٠	٠,٣٥	عالية	٤
٤	توظيف تقنية المعلومات في التعليم	٣,٥٣	٠,٣٧	عالية	٥
٦	ربط المدرسة بالمجتمع	٣,٥٣	٠,٤٥	عالية	٦
٥	تفريد التعليم	٣,٤٢	٠,٣٨	متوسطة	٧
٣	توفير بيئة صفية معززة للتعليم	٣,٤٠	٠,٥١	متوسطة	٨
٨	النشاط غير الصفي	٣,٢٦	٠,٥٦	متوسطة	٩
٧	العناية بأساليب التقويم	٣,٢٤	٠,٤٨	متوسطة	١٠
	الأداة ككل	٣,٦٢	٠,٣٢	عالية	

* الدرجة القصوى من (٥).

يتبين من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) تراوحت بين (٣,٢٤) إلى (٤,٤٥) وبدرجة تقدير تراوحت بين (متوسطة) و (عالية) ، حيث جاء المجال الأول (تنسيق المعرفة وتطويرها) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٥) وانحراف معياري (٠,٥٤) وبدرجة تقدير (عالية) ، وتلاه مجال (ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلبة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وانحراف معياري (٠,٣٧) وبدرجة تقدير (عالية) ، وهكذا حتى مجال (العناية باساليب التقويم) الذي احتل المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٣,٢٤) وانحراف معياري (٠,٤٨) وسبقه مجال (النشاط غير الصفي) الذي احتل المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٣,٢٦) وانحراف معياري (٠,٥٦) وبدرجة تقدير (متوسطة) . وبلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على الأداة ككل (٣,٦٢) بانحراف معياري (٠,٣٢) وبدرجة تقدير (عالية) . كما يتبين من الجدول (٣) أن ستة مجالات من أصل عشرة مجالات جاءت بدرجة تقدير عالية، وأربعة مجالات جاءت بدرجة تقدير متوسطة.

- **الفرضية الأولى**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاجابات (المشرفين التربويين) على أداة الدراسة ككل تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما) .

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على الأداة ككل، وحسب متغير: (الجنس، والمؤهل العلمي) ، والجدولان (٤) و (٥) يبينان تفاصيل ذلك.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات (المشرفين التربويين)
على الأداة ككل وحسب متغير (الجنس، والمؤهل العلمي)

المؤهل العلمي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دكتوراة	ذكر	٢٣	٣,٦٤	٠,٤٤
	انثى	٣	٣,٦٨	٠,٤٠
	الكلي	٢٦	٣,٦٧	٠,٤٣
ماجستير	ذكر	٤٥	٣,٥٧	٠,٢٦
	انثى	٩	٣,٦٢	٠,٢٤
	الكلي	٥٤	٣,٥٩	٠,٢٥
الكلي	ذكر	٦٨	٣,٦٠	٠,٣٣
	انثى	١٢	٣,٦٥	٠,٢٧
	الكلي	٨٠	٣,٦٢	٠,٣٢

يتبين من الجدول وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على الأداة ككل، والمتعلقة بمدى تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم وحسب متغير (الجنس، والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق؛ اُستخدم تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، والجدول (٥) يبين تفاصيل ذلك.

الجدول (٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي للمتوسطات الحسابية لاجابات (المشرفين التربويين)
على الأداة ككل وحسب متغير (الجنس، والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	٠,١٠٤	١	٠,١٠٤	٠,٩٨٩	٠,٣٢٣
الجنس	٠,١٣٦	١	٠,١٣٦	١,٢٩٢	٠,٢٥٩
الجنس × المؤهل العلمي	٠,٠١٣	١	٠,٠١٣	٠,١١٩	٠,٧٣١
الخطأ	٧,٩٩٩	٧٦	٠,١٠٥		
المجموع	٨,٢٥١	٧٩			

يتبين من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على الأداة ككل، والمتعلقة بدرجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية

لمعايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم يعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينهما.

- **الفرضية الثانية**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاجابات (المشرفين التربويين) على أداة الدراسة ككل بحسب متغير التخصص.

للإجابة عن هذا السؤال اُستخدم اختبار (ت) (t- test) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل، والمتعلقة بمدى تطبيق معلمي التعليم الثانوي في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم بحسب متغير التخصص، والجدول (٦) يبين تفاصيل ذلك.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t- test)

لإجابات المشرفين التربويين على الأداة ككل بحسب متغير التخصص

التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
علمي	٣,٦٠	٠,٤٥	٠,٩٨٠	٧٨	٠,٣٢٥
إنساني	٣,٥٨	٠,٢٧			

تشير بيانات الجدول (٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة حول تطبيق معايير الجودة في التعليم في المدارس الحكومية الثانوية التابعة إلى مديرية التربية والتعليم في إربد الثانية بحسب متغير التخصص، حيث بلغت قيمة (ت = ٠,٩٨٠) وبدلالة إحصائية (٠,٣٢٥) .

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة وفرضياتها:

◄ سؤال الدراسة: **ما مدى تطبيق معلمي التعليم الثانوي لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين؟**

اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات (المشرفين التربويين) على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، والمتعلقة بمدى تطبيق معلمي التعليم الثانوي في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم مرتبة ترتيباً تنازلياً، وحسب ما جاء في الجدول (٣) . وقد تميزت هذه الدرجات بنوع من الموضوعية، إذ لم يظهر أي تطرف في المتوسطات الحسابية لدرجات التطبيق سواء كانت إيجاباً أم

سلباً، إلا أن المعدل العام للمتوسطات الحسابية لدرجات الموافقة (٣,٦٢) جاء عالياً متجاوزاً المعيار الإحصائي المستخدم في الدراسة.حيث جاء المجال الأول (تنسيق المعرفة وتطويرها) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٥) وبدرجة تقدير (عالية) ، تلاه مجال (ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلبة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وبدرجة تقدير (عالية) ، وهكذا حتى مجال (العناية بأساليب التقويم) الذي احتل المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٣,٢٤) ، وسبقه مجال (النشاط غير الصفي) الذي احتل المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٣,٢٦) ، وبدرجة تقدير (متوسطة) .

وتعكس إجابات أفراد عينة الدراسة مدى جدية المشرفين التربويين واهتمامهم في إشرافهم ومتابعتهم لتوجهات المعلمين وسلوكياتهم في الميدان من خلال توظيف التقنيات التعليمية والمستحدثات التربوية المعاصرة في المواقف التعليمية، وفي مقدمتها تنسيق المعرفة وتطويرها،

وتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وذلك في ظل ما تبذله الحكومة من جهود مشتركة عبر مشروع التطوير التربوي، الهادف إلى دعم التعليم وتجويده وتحسين نوعيته والارتقاء بمخرجاته، بما يتناسب وحاجات سوق العمل، ومتطلبات المجتمع، للحاق بركب الحضارة والدول المتقدمة، لان المعرفة أصبح تشكل الركيزة الأساسية التي سيبنى عليها تجويد التعليم حاضرا ومستقبلا أيّاً كان مستواه (الهاشمي وصومان، ٢٠٠٩) (فؤاد، ٢٠٠٩) .

إن حقوق الإنسان وحرياته تشغل بال المفكرين والسياسيين والتربويين، فأصبحت تحظي بمكانة بالغة الأهمية في المناهج والمواد الدراسية المتخصصة في حقوق الإنسان وحرياته في التعليم، فقامت الأمم المتحدة بإدخال مقررات دراسية خاصة بحقوق الإنسان وحرياته الأساسية في كافة المراحل الدراسية المدرسية والجامعية، وطالبت اليونسكو بربط المدرسة في المجتمع المحلي وبأنشطته وقوانينه المختلفة من خلال مواقف الحياة اليومية.

إن التعليم رسالة حضارية خالدة تتصف بالديمومة والحيوية والاستمرارية، للأمة أفراداً وجماعات، فهو الطريق الوحيد للتنمية البشرية، والعدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص التعليمية، لمواجهة ومواكبة التطورات السائدة في العالم (محاسنة، ٢٠٠٣) . وبهذا الخصوص فقد ذكرت عماد الدين (٢٠٠٤) أن وزارة التربية والتعليم أنجزت عدداً من المشاريع التقنية والإدارية لدعم توجهات الحكومة نحو جودة التعليم، كحوسبة التعليم في بعض المراحل والمناهج التعليمية وإدخال تكنولوجيا المعلومات، واتخاذ كافة الإجراءات، وتهيئة الظروف والسبل التي تكفل النجاح الحقيقي لمثل هذه المشاريع. وحول تدني درجات تطبيق المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في مجال (العناية باساليب التقويم)

ومجال (النشاط غير الصفي) .... الخ، فإن الباحث يعزو احتمال ذلك الى أن بعض المعلمين لا يدركون أهمية هذا البعد كغيره من الأبعاد الأخرى المكملة للعملية التعليمية. فعملية التقويم ليست غاية في حد ذاتها، ولا هي مسألة عارضة، اوهي نهاية المطاف التعليمي بالنسبة للعملية التعليمية. إنها مكون رئيس من مكوناتها، يتم من خلالها التعرف على مدى تطابق الأداء مع الأهداف، ومساعدة الطلبة على توضيح المعارف والمعلومات وتثبيتها وتكاملها، تسهيلا لعمليتي الاحتفاظ والانتقال لدى الطلبة، وتأكيداً لحسن سير التعليم، وإجراءات التدريس، والتخطيط للأنشطة التعليمية وتنفيذها، لأن التقويم في حد ذاته خبرة تعليمية فعالة وعملية مستمرة تبدأ قبل تنفيذ النشاطات التعليمية وترافقها وتتلوها، باستخدام البيانات أو المعلومات أو المشاهدات التي يوفرها القياس، وصولا الى قرارات واحكام تتعلق بالسبل المختلفة للعملية التعليمية. ونظراً لتشعب العملية التعليمية وزيادة أهميتها في الوقت الراهن، فإنها معنية بالمراجعة الدورية، للتحقق من نجاحها، وكفاءة وضعها الحالي، وقدرتها على تنفيذ اهدافها ومخططاتها. وبحسب رأي الباحث فإنه لا يمكن تصور وجود مدرسة ناجحة تعمل بدون برنامج تقويمي منظم، يبين مدى تطابق أداء الطلبة مع الأهداف التعليمية، واتخاذ القرارات الحكيمة الموجهة للجهود المستقبلية. وتجدر الإشارة إلى أن بعض المعلمين قد لا يعرفون أيضاً أن عملية التقويم الشائعة في الأوساط التعليمية، تعنى بالتحقق الكيفي، وليس الكمي من مدى تعلم الطلبة، وتوافر الخصائص، والأنماط السلوكية لديهم، وفاعلية الاستراتيجيات التعليمية وأنشطتها المختلفة، ويمكن للمعلم قياس هذه الجوانب إذا امتلك المعرفة الكافية باستخدام الوسائل والأدوات المتنوعة، كالاختبارات والاستبانات والاستفتاءات والمقابلات والملاحظة.

وبخصوص تدني درجات تطبيق المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في مجال (النشاط غير الصفي) ومجال (تفريد التعليم) .... فإن الباحث يعزو ذلك إلى أن الانفجار المعرفي والتقدم التقني، والتطور السريع لنظم الاتصالات وشبكات المعلومات، والمكتشفات الإلكترونية، التي القت بظلالها على مختلف جوانب الحياة، جعلت النظرة إلى التعليم تخرج من اطارها التقليدي المبني على الحفظ والتلقين والتكرار، إلى التعليم الذاتي والتشاركي والاكتشافي... المبني على مهارات البحث العلمي واكتشاف المعرفة وتطويرها وتوظيفها (الدبي، ٢٠٠٧)، لأن معطيات العلم والتكنولوجيا وتحديات العصر، وضعت الطالب والمدرس أمام خيارات لابد منها، وهي الدخول إلى عالم المعرفة والانترنيت والعولمة، من أجل مواكبة ديناميكية الحياة وجودتها تطورها، وجاء في وثيقة منتدى التعليم في أردن المستقبل عام ٢٠٠٢، أن دور المعلم في تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم، لا يقل أهمية عن دور المتعلم، فعليه اي المعلم أن يعمل مع فريق متكامل في بيئة تعليمية جاذبة، وبخطوات منطقية هادفة، ونشاطات تعاونية إثرائية مرنة وحرة، وحوارات ساخنة معززة بالتغذية الراجعة

الناقدة، تبعث في المتعلمين حب المشاركة، وتشجعهم على التفكير الواعي البناء، وخلق المعرفة وتطويرها وتعديلها، بعيداً عن الأساليب التقليدية، وجعله قادرا عل فهم معاني الحياة، وإدراك مضامينها، ومعرفة الحقوق والواجبات التي تمليها عليه متطلبات الحياة، من خلال المشاركة في الرأي والحوار وحرية التعبير، والمواطنة الصالحة، وكسب العيش الكريم، من أجل بناء الذات، ليكون بمقدور المتعلم أداء الدور المنوط به بصورة فاعلة وبدرجة إتقان عالية وجودة متميزة (الغزالي، ٢٠٠٩) (العويس، ٢٠٠٧) .

- **الفرضية الأولى**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لإجابات (المشرفين التربويين) على أداة الدراسة ككل تعزى الى متغير (الجنس، والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما).

للإجابة عن هذا السؤال اُستخدم تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) لحساب تقديرات أفراد عينة الدراسة (المشرفين التربويين) على الأداة ككل وحسب متغير (الجنس، والمؤهل العلمي) كما جاء في الجدول (٤) . في حين لم يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة (الجدول ٥) على الأداة ككل، والمتعلقة بمدى تطبيق معلمي التعليم الثانوي في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم بحسب متغير (الجنس، والمؤهل العلمي). وهذا يعكس مدى الأهمية التي يبديها جميع المشرفين التربويين وانسجام آرائهم حول الدور الذي يضطلعون به تجاه مهماتهم الإشرافية الميدانية، بالرغم من اختلاف جنسهم ومؤهلاتهم العلمية، لأن الإشراف التربوي عمل مؤسسي يرتبط بالتنظيم والرقابة والتنسيق والتوجيه، ويعتمد نجاحه أيضاً على عوامل عدة منها ما يتعلق بمهارة مدير المدرسة والمعلمين ومؤهلاتهم وخبراتهم، وطبيعة نوع العمل أو المهمة التي يقوم بها المعلم وتخصصه، ومدى كفاءة وفاعلية وسائل الاتصال المستخدمة بين المعلمين والطلبة، والعلاقات العامة بينهم، والموقع الجغرافي للمؤسسة (عليان، ٢٠٠٢) . والتعليم أيَّاً كان مستواه، شأنه شأن بقية القطاعات الأخرى التي انصرفت إلى التغيير والتحديث، استجابة لمتطلبات الجودة، وتحديات العولمة وثورة المعلومات، حيث تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة مواكبة السياسات التعليمية لمفردات القرن الحادي والعشرين المتسمة بالثورة التكنولوجية التطبيقية والانفجار المعرفي والتكتلات الاقتصادية، إن التعليم غدا يشكل قاطرة التنمية التي يقودها صانعو التعليم من مفكرين ومشرفين ومبدعين، يتحملون الدور القيادي لتسيير وتوجيه دفة النماء والتقدم. فالأساليب والأنماط التعليمية التقليدية لم تعد قادرة على مواجهة مستجدات المرحلة الراهنة، وأصبح من الضروري اتبا ع الأساليب الإيجابية العملية الحديثة، بمشاركة أطراف العملية التعليمية كافة، ضمن برامج

وسياسات وفلسفات شاملة وهادفة، تتسم بالأداء النوعي والجودة العالية، وتعكس الرؤى المستقبلية للتعليم، وتلتزم بالمعايير الوطنية والمواثيق الدولية المرتبطة بحقوق الإنسان (شاهين وشندي، ٢٠٠٤).

- **الفرضية الثانية**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لإجابات (المشرفين التربويين) على أداة الدراسة ككل تعزى الى متغير التخصص.

للاجابة عن هذا السؤال اُستخدم اختبار (ت) والجدول (٦) يبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لإجابات (المشرفين التربويين) على كل مجال من مجالات الأداة بحسب متغير (التخصص) . وتؤكد هذه الاجابة النظرة التكاملية لأداء المعلمين في الميدان، ودور المشرف التربوي، وارتباطه بمدخلات العملية التعليمة ارتباطاً متبادلاً، لأن متطلبات الجودة التي يعيشها العالم هذه الايام تشكل هدفاً، ومحوراً لاهتمام الفكر الانساني، أيَّاً كان تخصصه وميدان عمله، على حد سواء، نظراً لتقنية العصر وتحدياته، بغية الارتقاء بالعملية التعليمية واجراءاتها، ورفع سوية مخرجاتها وتجويدها، بما يتفق مع حاجات الطلبة وطموحات أبناء المجتمع حاضراً ومستقبلاً.

التوصيات:

أمام هذا التقدم العلمي والمعلوماتي، وتأثيراته الحالية والمستقبلية، وبخاصة في الميادين التربوية والتعليمية، وفي ظل ما جاء في أدبيات الدراسة ونتائجها، **يوصي الباحث بما يأتي**:

١. تبني سياسات تعليمية وبرامج هادفة متطورة داعمة لتوجهات الحكومة نحو تطبيق برنامج الجودة في التعليم، تلبية لحاجات سوق العمل، وطموحات أبناء المجتمع، والذي شرعت به منذ عام ٢٠٠٣.

٢. التأكيد على أن التغيير والتطوير في المجتمع مطلب وطني عصري، وليس كمالياً وقتياً.

٣. اعتماد أساليب التقويم والتدريب المستمرين للمعلمين، والإفادة من أدلة التقويم الذاتي التي صدرت من منظمات العمل العربي المشترك والمنظمات الدولية، وصولاً إلى تحقيق برامج الجودة الشاملة للعملية التعليمية برمتها.

٤. إجراء المزيد من الدراسات التي تبين درجات تطبيق المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في الأردن.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

١. ابراهيم، محمد عبد الرزاق. (٢٠٠٣) . منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. عمان: دارالفكر.

٢. ابو الهيجاء، شرين. (٢٠٠٧) . ادارة الجودة الشاملة في التعليم. اربد: دار الكندي.

٣. احمد، ابراهيم. (٢٠٠٣) . الجودة الشاملة في الادارة التعليمية والمدرسية. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٤. اندراوس، رامي ومعايعة، عادل. (٢٠٠٨) . الادارة بالثقة والتمكين. اربد: عالم الكتب.

٥. اوزي، احمد. (٢٠٠٥) . جودة التربية وتربية الجودة. الدار البيضاء: مطبعة النجاح.

٦. بخش، هاله، وياسين، نوال. (٢٠٠٩) . تصور مقترح لسمات معلم التعليم العام في ظل تحديات العولمة والتنافسية الاقتصادية والثقافية. بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الثاني دور المعلم في عصر التدفق المعرفي، جامعة جرش الخاصة، الاردن.

٧. البكر، محمد. (٢٠٠١) . أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. المجلة التربوية، ع٦٠، جامعة الكويت.

٨. البيلاوي، حسن، حسين. (٢٠٠٨) . الجودة الشاملة في التعليم. ط١، عمان: دار المسيرة.

٩. جويلي، مها. (٢٠٠٢) . المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية. الاسكندرية: دار الوفاء.

١٠. الخطيب، محمد بن شحات. (٢٠٠٣) . الجودة الشاملة والاعتماد الاكاديمي في التعليم، الرياض: دار الخريجين للنشر والتوزيع.

١١. الخطيب، محمود. (٢٠٠٧) . مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم. بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الرابع عشر (الجودة في التعليم العام) ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

١٢. الرجب، غازي. (٢٠٠١) . مدى قابلية نظام الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة اربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

١٣. رزق، خالد حسن. (١٩٩٦) . جودة خدمة العملاء. الرياض: دار افاق الابداع العالمية للنشر والاعلام.

١٤. رسلان، مصطفى. (٢٠٠٦) . المناهج التربوية ومجتمع المعرفة. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٥. شاهين، محمد عبد الفتاح و شندي، اسماعيل. (٢٠٠٩) . جودة التعليم في منظور اسلامي. جامعة القدس المفتوحة.

١٦. الطوال، عماد. (٢٠٠٣) . ومضات تربوية. ط١، عمان: مركز القدس للدراسات السياسية.

١٧. عباس، محمود. (٢٠٠٣) ، ادارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير التعليم الثانوي في مصر. مجلة التربية والتنمية، مصر، السنة الحادي عشر، ع ٢٧، ص١٥٨.

١٨. عثمان، خديجة امام. (٢٠٠٩) . جودة المناهج واساليب التدريس. بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الرابع (التعليم وتحديات المستقبل) ، جامعة سوهاج، مصر.

١٩. عماد الدين، منى مؤتمن. (٢٠٠٤) . ادارة الجودة الشاملة. مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، عمان، ٤٢ (١) ، ص٣٣.

٢٠. عليان، ربحي مصطفى. (٢٠٠٢) . ادارة وتنظيم مراكز مصادر التعلم. ط١، عمان دارصفاء للنشروالتوزيع.

٢١. غريب، عبد الكريم. (٢٠٠٧) . العوامل المسؤلة عن جودة التعليم. الرباط: منشورات عالم الكتب.

٢٢. مازن، حسام محمد. (٢٠٠٨) . التفكير، المعلوماتية، الجودة الشاملة، تحديات عالمية لمناهجنا التربوية. بحث مقدم الى المؤتمر العربي الثالث» التعليم وقضايا المجتمع المعاصر، جامعة سوهاج، مصر.

٢٣. مارش، جون. (١٩٩٦) . ادوات الجودة الشاملة من الالف الى الياء. ترجمة عبد الفتاح السيد القاهرة: دار الخبرات المهنبة للادارة.

٢٤. ماضي، محمد. (١٩٩٦). ادارة الجودة– مدخل النظام المتكامل. القاهرة: دار المعارف.

٢٥. ماهر، احمد. (١٩٩٥) . ادارة الموارد البشرية. ط٢، الاسكندرية، مركز التنمية الادارية.

٢٦. محاسنة، عادل محمد. (٢٠٠٣) . العولمة في التعليم العالي والبحث العلمي. مجلة التربية، قطر، (١٤٤) . ص٢٧٩.

٢٧. مرسي، محمد. (٢٠٠٧) . ادارة الجودة في الادارة المدرسية. مجلة التربية، قطر، ع١٦٠، ص ١٢٩.

٢٨. مرعي، توفيق. (٢٠٠٥) شرح الكفايات التعليمية. جامعة اليرموك، اربد.

٢٩. عماد الدين، منى مؤتمن. (٢٠٠٤) . دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي في الاردن. مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، عمان، ٤٣ (١) . ٩٥.

٣٠. النجار، فريد. (٢٠٠٣). ادارة الجامعات بالجودة الشاملة. ط٢، عمان: دار النشروالتوزيع.

٣١. الهاشمي، عبد الرحمن وصومان، احمد ابراهيم. (٢٠٠٨) . درجة توافر معايير الجودة الشاملة لدى معلمي المرحلة الثانوية في الاردن من وجهة نظر المشرفين التربويين. بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الثاني، (دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي، جامة جرش الخاصة، الاردن.

٣٢. الهنداوي، احمد. (٢٠٠١) . ادارة الجودة الشاملة. معهد الادارة العامة، جامعة اليرموك، الاردن.

٣٣. الورثان، عدنان بن احمد. (٢٠٠٧) . مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في محافظةالأحساء. بحث مقدم الى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بعنوان (الجودة في التعليم العام) .

٣٤. ياغي، محمد. (١٩٩٧) . ادارة الجودة الشاملة. معهد الادارة العامة، الاردن.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Darling, H. L. (2002) . Teacher quality and achievement: A review state Policy evidence. Education policy analysis archives. Available: http: llalam. ed esu. edu. /EPAA /. V8. N1*
2. *Darling, H, L. (2006) . Constructing 21st century teacher education. Journal of teacher education, 57 (2) , p 10.*
3. *Fisher, J. (1996) . Higher education and total quality management. Total quality management review, v 9, n8.*
4. *Glasoo p, l (1995) . The road to quality. Sydney, prentice hall, Australia, 1td*
5. *Jurrow, s. & barnard, s. b. (1993) . insructin: tqm fundmantals overview of contents. Journal of library administration, 18, (1/2) p 14.*
6. *Jaymanalini, G. (1999) . An overview of TQM in libraries. DRTC workshop an information management*
7. *Morgerison, C. (1998) . Trends in management development the needs for some hard base rules. Journal of management Development, 7 (6) , p 360.*
8. *Walklin, l. (2002) . Teaching and learning in further and adult education. London, British library.*

الملحق رقم (١)

معايير الجودة الشاملة في التعليم

الرقم	المجال الفقرة	مدى تطبيق معلمي التعليم الثانوي لمعايير الجودة الشاملة				
		عالي جداً	عالي	متوسط	متدني	متدني جداً
المجال الأول تنسيق المعرفة وتطويرها:						
١.	يطلع على مصادر المعرفة المختلفة التي تتيحها شبكة الانترنت بالبحث والتحري عن المعلومات المستهدفة.					
٢.	يتفاعل بإيجابية مع المتغيرات والمستجدات التي يموج بها العالم بما يتوافق مع عقيدته و فلسفة التعليم وأهدافه					
٣.	يقبل بإيجابية على المعرفة العلمية وإتباع الأساليب الحديثة في التدريس					
٤.	يسعى إلى تدريب طلابه على التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة.					
٥.	يتجنب تمحور العملية التعليمية حول نفسه حتى لا يكون المصدر الوحيد للمعرفة					
٦.	يسعي إلى أن يكتشف طلابه المعارف والمعلومات بأنفسهم وإفساح المجال لذلك.					
٧.	يسعي إلى أن يوظف الطلبة المعارف والمعلومات في حياتهم اليومية					
٨.	يراعي التكامل بين المواد الدراسية المختلفة					
المجال الثاني تنمية مهارات التفكير:						
٩.	يحترم طلابه وجهودهم في التفكير					
١٠.	يصغي باهتمام إلى أفكار الطلبة وآرائهم ومقترحاتهم وتشجيعهم على طرح أفكار جديدة					

الرقم	المجال الفقرة	مدى تطبيق معلمي التعليم الثانوي لمعايير الجودة الشاملة				
		عالي جداً	عالي	متوسط	متدني	متدني جداً
١١.	يوفر خبرات ناجحة للتفكير تزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم كمفكرين					
١٢.	يقدم عدد كبير من الأنشطة التي تشجع على التفكير الحر و الأنشطة المعتمدة على الذاكرة					
١٣.	يشجع التعبير التلقائي					
١٤.	يهتم بتنمية قدره الطلبة على طرح الأفكار وإثارة الأسئلة بدلاً من تنمية قدرتهم على الإجابة عليها					
١٥.	ينمي مهارات الاصاله والطلاقة والمرونه لدى الطلبة وإدراك العلاقات وبناء الفرضيات					
١٦.	يشجع المبادرات الذهنبة للاكتشاف والملاحظة والاستدلال والتواصل والتعميم					
١٧.	يوفر بيئة محفزة تثير الدافعية الذاتية لدى الطلبة					
١٨.	يجري المقارنات وتسجيل الفروقات وأوجه الشبه بين الأشياء					
١٩.	يعمل على تلخيص بعض الموضوعات وترتيب أفكارها واختيار أهمها وعرضها بصورة متكاملة واضحة،.					
٢٠.	يقوم بعمليات التصنيف العقلية كالتحليل والتركيب وغيرها					
٢١.	يقوم بمحاولات لتفسير الحدث وتقديم ما يدعم هذا التفسير من مبررات وتفصيلات					
٢٢.	يقوم بالنقد الايجابي والسلبي مع تقديم الأدلة التي تدعم هذا القول أو ذاك كي ينمي لدى الطلبة مهارات التفكير الناقد.					
٢٣.	يشجع الطلبة على التخيل					
٢٤.	يطرح أكثر من حل للمشكلة واستثارة الطلبة للبحث عن حلول أخرى ممكنة					

الرقم	المجال الفقرة	مدى تطبيق معلمي التعليم الثانوي لمعايير الجودة الشاملة				
		عالي جداً	عالي	متوسط	متدني	متدني جداً
٢٥.	يساعد الطلاب ليتعلموا من أخطائهم مع التركيز على الاستفادة من خبرات النجاح					
٢٦.	يراعي عدم فرض انماط معينه من التفكير على طلبته أو أن يقدم حلولاً جاهزه للمشكلات					
٢٧.	يتقبل اجابات الطلاب واستفساراتهم مهما كان نوعها.					
٢٨.	يتحدى قدرات الطلبة لاكتشاف المشكلات والعيوب لعلاجها					
المجال الثالث: توفير بيئة صفية معززة للتعليم						
٢٩.	يرتب حجرة الدراسة وإداراتها لتكون بيئة تعليمية تحقق المرونة في التعامل القائم على التقدير والاحترام والتعاون المتبادل بينه وبين الطلبة					
٣٠.	يتجنب إدارة الصف القائمة على الطاعة والصمت واستبدالها بالتفاعل والمشاركة من أجل التوصل إلى الأفضل					
٣١.	يعمل على إشراك الطلبة في تخطيط بعض الأنشطة التعليمية وتنفيذها ليقوم الطالب بدور المكتشف والمجرب في العملية التعليمية					
٣٢.	يوفر بعض المواقف التي تقوي الحافز للتعلم وتوفر جواً من الثقة والقبول والتقدير والمرح بين المعلم وطلابه					
٣٣.	يستخدم أساليب جديدة في تنظيم البيئة الصفية تحقق تدريب الطلاب على أأشكال جديدة من التعلم مثل التعلم التعاوني					
المجال الرابع: توظيف تقنية المعلومات في التعليم						
٣٤.	يستخدم برامج خاصة ومتنوعة في عرض مادته التعليمية					
٣٥.	يراعي تنوع أنشطة التعليم بحيث تشمل التجارب المخبرية أو مراكز مصادر التعلم أو الزيارات الميدانية					
٣٦.	يراعي التنوع في استخدام الوسائط التعليمية التي تمكن من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة					

الرقم	المجال الفقرة	مدى تطبيق معلمي التعليم الثانوي لمعايير الجودة الشاملة				
		عالي جداً	عالي	متوسط	متدني	متدني جداً
٣٧.	يخطط لاستخدام التقنيات الحديثة التي تعتمد أسلوب المحاكاة في عمل الأشياء والمواد					
٣٨.	يدرب طلابه على استخدام ألاجهزه التقنية وخاصة جهاز الحاسوب والاتصال بشبكة المعلومات من خلال بيئة تعليمية مناسبة لهم					
٣٩.	يراعي اختيار البرامج المناسبة لطلابه والتي تمكنهم من فهم المادة الدراسية و تعزيز تعلمها.					
المجال الخامس: تفريد التعليم						
٤٠.	يركز على تعليم جماعي أقل وتعليم استقلالي أكثر					
٤١.	يعزز تعلم الطلاب الفردي والتعاوني من خلال تقنية المعلومات					
٤٢.	يستخدم تكنولوجيا التعليم وتقنية المعلومات المتجدده في طرق التدريس					
٤٣.	يستخدم استراتيجيات التدريس مثل التعلم التعاوني والتعليم المصغر والتعليم الفردي					
المجال السادس: ربط المدرسة بالمجتمع						
٤٤.	يعرف الطلاب بأهم المشكلات الاجتماعية وبأبعادها الحقيقية وأسبابها والآثار السيئة التي تعود على المجتمع والطلبة من عدم حلها وذلك أثناء التدريس					
٤٥.	يشارك الطلاب في القيام بزيارات ميدانية لأماكن ومواقع تواجد المشكلات ومشاهدة أبعادها وآثارها على الطبيعة والإحساس بها					
٤٦.	توعية الطلاب بكيفية توظيف معلوماتهم وخبراتهم في المواقف الحياتية مع إعطاء أمثلة على ذلك					

الرقم	المجال الفقرة	مدى تطبيق معلمي التعليم الثانوي لمعايير الجودة الشاملة				
		عالي جداً	عالي	متوسط	متدني	متدني جداً
٤٧.	يتفهم لمهامه تجاه مجتمعه وأمته عن طريق المواقف التعليمية والعلاقات بين المعلم والمتعلم تتميز بالحوار والتفاعل وتبادل الخبرة ونقل المعرفة لتنمية القدرات وممارسه قوى التعبير والتفكير وأخلاق					
المجال السابع: العناية بأساليب التقويم						
٤٨.	العناية بالجانب التطبيقي باعتماد اسلوب تقويم الأداء الذي يتم فيه التأكد من تمكن الطالب من المهارة أو المعرفة					
٤٩.	يحرص على إيجاد الحافز الإيجابي للنجاح والتقدم بحيث يكون الدافع إلى التعلم والذهاب إلى المدرسة هو الرغبة في النجاح وليس الخوف من الفشل					
٥٠.	يحرص على تجنيب الطلاب الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والشعور بأن درجات أدوات التقويم هي الهدف من التعليم					
٥١.	يشرك ولي أمر الطالب في التقويم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه، ودوره في التغلب عليها					
٥٢.	يراعي جمع المعلومات عن أداء الطالب بعده وسائل كالاختبارات الكتابية والشفهية والعملية والواجبات المنزلية... الخ					
٥٣.	يكتشف الطلبة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ويحسن التعامل معهم بطريقة تربوية صحيحة.					
المجال الثامن: النشاط غير الصفي						
٥٤.	يوجه الطلاب إلى الأنشطة التي يميلون إليها ويحبونها					
٥٥.	يتيح الفرصة للطلاب في التخطيط للعمل وتنفيذه وتقويمه في جو نفسي مريح ومشجع					
٥٦.	يوزع الأنشطة على أعضاء البرنامج (الطلاب) طبقاً لقدرات وميول كل واحد على حده					

الرقم	المجال الفقرة	مدى تطبيق معلمي التعليم الثانوي لمعايير الجودة الشاملة				
		عالي جداً	عالي	متوسط	متدني	متدني جداً
٥٧.	يوجه الطلاب حسب العمل الموكل إليهم مع مراعاه المرونه والتعاون وإنجاز العمل في الوقت المحدد للنشاط					
٥٨.	يتابع الطلاب أثناء تنفيذ مراحل النشاط المختلفة وتشجيعهم على المشاركة ومواصلة العمل					
٥٩.	يستفيد من الأنشطة في التعرف على المشكلات التي قد يعاني منها بعض الطلاب والتغلب عليها بالتعاون مع المرشد الطلابي					
٦٠.	يتعرف على الطلبة الموهوبين والاهتمام بهم ورعايتهم وتشجيعهم					
المجال التاسع: ترسيخ حب الوطن والانتماء إلية لدى الطلبة						
٦١.	قدوه ومثل اعلى لطلابه في حب الوطن والانتماء إليه قولاً وفعلاً وسلوكاً					
٦٢.	يعرف الطلاب بحقوقهم وواجباتهم وتأكيد حقهم في المساواة الاجتماعية والسياسية والفرص المتكافئة وتدريبهم على ذلك من خلال مجلس إدارة الفصل					
٦٣.	ينمي القدرة على الأسلوب العلمي في مواجهة مشكلات وقضايا الوطن					
٦٤.	ينمي القدرة على التفسير الصحيح للأحداث الجارية في الوطن والعالم حول ما تكتبه وتذيعه وسائل الاتصال المتنوعة					
٦٥.	توعية الطلاب بالمشكلات والصعاب التي تواجه وطنهم وإحساسهم بمسؤوليتهم في مواجهتها وحلها إيجابياً					
٦٦.	يقيم المسابقات ذات الجوائز المادية والمعنوية لتشجيع الطلاب على كتابة الموضوعات والقصص التي تؤكد على حب الوطن والتضحية من أجله					

الرقم	المجال الفقرة	مدى تطبيق معلمي التعليم الثانوي لمعايير الجودة الشاملة				
		عالي جداً	عالي	متوسط	متدني	متدني جداً
المجال العاشر: الدعوة إلى التسامح						
٦٧.	يتعرف على أنواع السلوك الإنساني ودوافعه					
٦٨.	يميل إلى التسامح مع الآخرين في سلوك طلابه					
٦٩.	يبني جسور الثقة بينه وبين رئيسة وزملائه وطلابه					
٧٠.	يعلم الطلبة كيفية تطبيق استراتيجيات أدارة الخلافات الشخصية داخل المدرسة وأهمها الأسس الإسلامية لتسوية الخلافات					
٧١.	يتحلي بروح القيادة الايجابية					
٧٢.	يحسس الطلاب بالأمان والحب والتقدير لذاتهم والآخرين					
٧٣.	يعمل على تبديل صفة التنافس الفردي في الصف وفي الأنشطة بتعاون جماعي وسيادة روح الفريق					

المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في الموقف التعليمي في محافظة الخليل

د. ابراهيم محمد عرمان*
أ. محمود احمد النواجعه**

* أستاذ مساعد/ قسم الدراسات العليا، كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس/ أبو ديس.
** مدرس/ مديرية التربية والتعليم/ محافظة الخليل.

ملخص:

هدفت الدراسة للتعرف إلى المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في الموقف التعليمي. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الرياضية المتخصصين في مديريات تربية شمال ووسط وجنوب الخليل، والبالغ عددهم (٢٩٠) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٨) معلماً ومعلمة أي بنسبة (٥٨٪) من مجتمع الدراسة الأصلي في الفصل الثاني من العام الأكاديمي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠، وقد اختيرت بطريقة طبقية عشوائية.

أعدَّ الباحثان استبانة لقياس متوسطات تلك المعوقات، حيث تم عمل صدق واحتساب معامل ثبات كرونباخ ألفا لها حيث بلغ (٠,٩٥) . واستخدم الباحثان المنهج الوصفي للدراسة لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات. وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية. (SPSS)

وتوصلت الدراسة ان متوسطات المعوقات في الموقف التعليمي التي تواجه معلمي التربية الرياضية في محافظة الخليل كانت متوسطة.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بزيادة الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم بحصة التربية الرياضية المدرسية، ومشاركة الخبراء وذوي الاختصاص والمعلمين في وضع منهاج واضح ومحدد للتربية الرياضية يلبي حاجات الطلبة ورغباتهم وميولهم، وتزويد الطلبة بمقرر دراسي لمادة التربية الرياضية.

Abstract:

This study aimed to know the difficulties facing the educational environment of physical education teachers in the educational situation in Hebron District.

The study population consisted of all teachers of physical education specialists in the directorates of Education in north of Hebron, center of Hebron and south of Hebron who are (290) teachers according to the statistics from the directorates of education in the Hebron area of the academic year 2009 \ 2010.

The sample consisted of (148) teachers representing 58% of the original population of the study chosen randomly. The researchers used a questionnaire to measure these impediments. The validity was measured using Cronbach Alpha. It was (0.95).

To achieve the objectives of the study, the researchers used the descriptive and analytical method.

The results of the study were as follows:

The results showed no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of physical education teachers aware of the difficulties of the learning environment who are attributable to the variables (sex, educational qualification, grade and years of experience). The study showed statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of physical education teachers who are aware of the difficulties of the learning environment in the implementation of their shares due to the variable and in favor of the Directorate of Education Directorate of Education in South Hebron.

Depending on the conclusions' the researcher's recommendto have increased attention by the Ministry of Education's share of school athletics. Participation of experts, specialists and teachers in developing curriculum in that Physical Education meets the needs and desires of students. Providing students with a good curriculum to be used for physical education.

مقدمة:

تعد التربية الرياضية نظاماً تربوياً يهدف إلى تحسين الأداء الإنساني العام من خلال أوجه الأنشطة البدنية المختارة باعتبارها وسطاً تربوياً يتميز بمحصلات ونواتج تعليمية وتربوية مهمة، فهي تنمي في البدن القوة والصحة والحيوية وتهدف إلى غرس روح التعاون والطاعة والصبر والنظام والقيادة، كما تساعد العقل على حسن التصرف والتفكير، وكذلك تشكل طرائق التدريس والإمكانات المتاحة من أجهزة وأدوات الدعامة القوية للمعلم في توظيف كفايته التعليمية في تنظيم تعلم الطلبة، وإن إتقان المعلم لمهارة استخدام طرائق التدريس يساعد على التعامل مع المنهاج بمرونة، وعلى تلبية حاجات المتعلمين، وتحقيق الأهداف المخططة بمستوى مقبول.

وتعد مادة التربية الرياضية مادة رسمية ضمن المنهاج العام للمنظومة التربوية وهي المادة التي لها أكبر تأثير مباشر وغير مباشر على الدروس الأكاديمية الأخرى فهي تعطي التلميذ نفساً جديداً وروحاً عاليةً لاستقبال الحصص الأخرى، وهذا ما نجده في كل الأطوار التعليمية واختيارها مادة أساسية مثل باقي المواد الأكاديمية الأخرى، وهذا راجع لما تؤديه من دور فعال في بناء المواطن الصالح من الناحية البدنية والاجتماعية والنفسية، وتعمل كذلك على تنمية القدرات الحركية والمهارية والعقلية عند الطلبة إضافة إلى كونها فضاءً مفتوحاً أمامهم للتنفيس عن مكبوتاتهم بما تحتويه هذه الحصة من ألعاب مختلفة وتمارين رياضية متعددة تمد الطلبة بالرضا والمتعة خاصة في مرحلة المراهقة التي تحتاج إلى مجال يحقق فيه ذاته.

وللتربية الرياضية أهمية بالغة للأفراد والمجتمعات، حيث إن الطفل في حياته يحتاج للإثارة والمغامرة والانتماء ولمجال تنفيس طاقته حبا للنشاط ولا يُحقق ذلك إلا عن طريق نشاط رياضي هادف، وهذا ما توفره له حصة التربية الرياضية، إن حصة التربية الرياضية هي جزء بالغ الأهمية كونها مادة تسعى إلى تحسين الفرد بصفة خاصة، والمجتمع بصفة عامة من خلال ما تمده لنا من أنشطة رياضية وتربوية تخاطب الجسم والعقل معاً، ولكن العديد من الآباء والأمهات بل حتى المربين يخفقون في فهم ماهيّة حصة التربية الرياضية وضرورتها الحيوية بالنسبة للطلبة، وقد غاب عنهم أنها أول بوابة يلجأ إليها الطلبة لاكتشاف أنفسهم أولاً ثم استكشاف العالم.

ويرى (**علوان، ١٩٨٥**) أن التربية الرياضية تعد بمفهومها الحديث جزءاً مهماً من التربية العامة التي تهدف إلى تربية الفرد جسميًا وعقلياً ونفسياً واجتماعياً من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية المنظمة تحت إشراف قيادة مؤهلة وواعية.

وتؤكد **ميلر** (١٩٨٧) ذلك حيث تقول إن كلمة لعب ظلت زمناً طويلاً تعبيراً يشبه سلة المهملات اللغوية التي نلقي فيها بكل سلوك اختياري، ولكن لا يبدو له أي استعمال واضح من الناحية البيولوجية أو الاجتماعية، كما أن العديد من الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية أجمعت على اعتبار الرياضة ضرورة بيولوجية ونشاطاً لتكوين شخصية الطفل، بل يذهب بعض خبراء التربية إلى اعتبار اللعب وسيلة التعلم الوحيدة خلال خمس السنوات الأولى.

ومن هنا ظهر إعداد المعلم القائم على تدريس التربية الرياضية وتأهيله كي يكون قادراً على إدارة العملية التعليمية لحصة التربية الرياضية، والوصول بها إلى أهداف وغايات المرحلة لتحقيق النمو الشامل الكامل المتزن لجميع جوانب حياة الطلبة المعرفية والوجدانية والنفس حركية.

مشكلة الدراسة:

إن البيئة التعليمية تعد من الجوانب الداعمة لعملية التعليم والتعلم ولذا يتوقف نجاح أي تعليم على البيئة التعليمية التي يحدث فيها ذلك التعليم فالبيئة التعليمية تؤدي دوراً مهماً في تحقيق أهداف التعليم جنباً إلى جنب مع المنهج، والمعلم وطرائق التدريس الحديثة التي تفعل دور المتعلم وتجعله في قلب العملية التعليمية، ولكي تتحقق أهداف التعليم لا بد أن تكون البيئة التعليمية جاذبة ومشوقة يشعر فيها الطلبة بالراحة والأمن والتحدي وتحفزهم على التعلم، ومن هذا المنطلق اهتم التربويون بالبيئات التعليمية التي يجري فيها تعلم الطلبة وتنشئة اجتماعية وثقافية وجسدية، ويتحقق فيها نماؤهم، ذلك لأن تعلم الطلبة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بخصائص البيئات التعليمية التي يتم فيها تعلمهم.

تتميز مادة التربية الرياضية بمعانيها ومفرداتها الفنية، وكغيرها من المواد الدراسية التي يعتمد عليها التعليم، والتي تساعد على تنميه السلوك الاجتماعي، فهي لا تقل أهمية عن الدروس العلمية الأخرى التي يتضمنها المنهاج المدرسي (العاصي وحديث، ١٩٨٧) .

وانطلاقاً من أن حصة التربية الرياضية مادة تربوية ووسط تعليمي يتفاعل فيها مباشرة المعلم والطلبة لما تحويه هذه الحصة من ميزات، فقد تمحورت مشكلة الدراسة لمعرفة معوقات البيئة التعليمية التي تواجه معلمي التربية الرياضبة في الموقف التعليمي.

أهمية الدراسة:

يعد التعرف إلى معوقات البيئة التعليمية التي تواجه معلمي التربية الرياضية الخطوة الأولى لوضع مقترحات وحلول لمواجهة هذه المشكلة، **وتكتسب هذه الدراسة أهمية للأسباب الآتية**:

- ♦ تعالج موضوعاً وحصة تربوية لا تقلُّ أهميتها عن باقي الحصص في المواد الأخرى الدراسية الاخرى
- ♦ التعرف إلى هذه المعوقات التي تحول دون تنفيذ حصة التربية الرياضية بفعالية ومحاولة التصدي لها واقتراح الحلول المناسبة لها.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للتعرف إلى:

- ♦ التعرف إلى معوقات البيئة التعليمية التي تواجه معلمي التربية الرياضية في المواقف التعليمية.
- ♦ الفروق في معوقات البيئة التعليمية التي تواجه معلمي التربية الرياضية في المواقف التعليمية، تعزى للمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، المديرية، المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة) .

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. السؤال (١) : ما معوقات البيئة التعليمية في المواقف التعليمية التي تواجه معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية في محافظة الخليل؟

٢. السؤال (٢) : هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في معوقات البيئة التعليمية التي تواجه معلمي التربية الرياضية تعزى للمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، المديرية، المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة) في المدارس الحكومية في محافظة الخليل؟

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على المحددات الآتية:

- ♦ المحدد البشري: جميع معلمي ومعلمات التربية الرياضية المتخصصين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل.

♦ المحدد المكاني: جميع المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم المختلفة (شمال الخليل، وسط الخليل، جنوب الخليل) في محافظة الخليل.

♦ المحدد الزماني: الفصل الثاني في العام الدراسي (٢٠١٠/ ٢٠٠٩) م.

♦ المحدد المفاهيمي: المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.

♦ المحدد الإجرائي: بما أن أداة الدراسة استبانة أعدها الباحثان فإن نتائج هذه الدراسة تعتمد على درجة صدق الأداة، ودرجة ثباتها، وعلى صدق العينة، وبدقة إجراءات تحليل البيانات المستخدمة في هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

استخدم الباحثان المصطلحات الاجرائية الآتية في الدراسة:

◄ **المعوقات**: هي الصعوبات أو الأمور التي تعترض، أو تواجه معلمي التربية الرياضية، وتحول دون تنفيذ حصة التربية الرياضية بفعالية وكفاية، وتقاس في هذه الدراسة بالأداة المستخدمة وبالدرجة التي حصل عليها المستجيب على أداة الدراسة.

◄ **البيئة التعليمية**: هي جملة الظروف المادية التي يستخدمها المعلم في أثناء تنفيذ حصة التربية الرياضية، والتي تتعلق بتصميم المكان وتجهيزه بالأجهزة والأدوات، وتوفر الملاعب والساحات الرياضية.

◄ **التربية الرياضية**: أسلوب متكامل من التربية تتفق معها من حيث الأهداف والنتائج حيث إن كلاهما ينبثق من التربية العامة فهي تسهم في تنميه الفرد وتكيفه بدنياَ وعقلياً ووجدانياً واجتماعياً وإعداد الفرد إعداداً متكاملاً من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية المختارة التي تمارس تحت إشراف قيادة صالحة لتحقيق أسمى القيم الإنسانية.

◄ **الموقف التعليمي**: هي الحصة المعتمدة في البرنامج المدرسي الأسبوعي والمحددة بفترة زمنية (٤٠) دقيقة، وهي عملية توجيه النمو البدني والقوام للإنسان باستخدام التمرينات البدنية، وبعض الأساليب التي تشترك مع الوسائل التربوية لتنمية النواحي النفسية والاجتماعية والخلقية على مستوى المدرسة والطلبة، وهي عملية تربوية فوق الميدان تساهم في النمو البدني والصحي والمعرفي للطلبة تحت إشراف المعلم.

الدراسات السابقة:

قام **الزعبي ومسمار** (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى تقويم واقع الأساليب المستخدمة في دروس التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى، ومدى تحقيقها لأهداف المنهاج، إضافة إلى التعرف إلى الفروق بين أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع تدريس دروس التربية الرياضية جاء مناسباً، وبدرجة تقديرية تراوحت بين (كبيرة وكبيرة جدا) ، على مجالات الدراسة الثلاثة.

كما أجرى **عودات وخصاونة** (٢٠٠٧) دراسة بعنوان: المشكلات المهنية التي تواجه مدرس التربية الرياضية في المدارس الحكومية الأردنية، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى المشكلات المهنية التي تواجه مدرس التربية الرياضية في المدارس الحكومية الأردنية، وقد توصلت الدراسة إلى بعض المشكلات المهنية التي تواجه مدرس التربية الرياضية التي تتعلق بالمنهاج والإمكانات، واقتراح بعض الحلول لمعالجتها والحد منها، وأوصى الباحثان بضرورة إجراء دراسة مشابهة وبشكل موسع لتشتمل على متغيرات أكثر، وضرورة وقوف وزارة التربية والتعليم بجدية فيما يتعلق بالتعدي على الساحات والملاعب وتعويض الحصص، وأن يخضع معلمو التربية الرياضية ومعلماتها لندوات ومحاضرات، ودورات خاصة تتعلق بأساليب التدريس.

وكذلك أجرى **عيسى وسلمان** (٢٠٠٤) ، دراسة هدفت إلى التعرف إلى المعوقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في قسم التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية بفلسطين كما يراها الطلبة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة المعوقات كانت في مجال الإمكانات الرياضية بنسبة مئوية (٨٢٪) وهي تعبر عن معوقات بدرجة عالية، والبرنامج والمنهاج بنسبة (٧٥,٨٪) بدرجة كبيره، والإدارة بنسبة (٧٠٪) بدرجة كبيرة، والإشراف بنسبة (٦٤٪) بدرجة متوسطة، وطلبة المدارس بنسبة (٦٣٪) بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى أن المعوقات كانت عند الإناث أكثر من الذكور.

كما أجرى **خنفر** (٢٠٠٤) دراسة بعنوان معوقات تنفيذ البرامج الرياضية خلال انتفاضة الأقصى في مدارس محافظه نابلس التي هدفت إلى معرفة معوقات تنفيذ البرامج الرياضية خلال انتفاضة الأقصى من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في محافظة نابلس، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة المعوقات في مجال النشاطين الداخلي والخارجي وتنفيذ المنهاج كانت كبيرة أما باقي المجالات فقد كانت درجة المعوقات متوسطة، وفي ما يتعلق بالدرجة الكلية للمعوقات كانت متوسطة حيت وصلت النسبة المئوية للاستجابة (٥٨٪) .

وقام **مسمار** (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى المشكلات والمعوقات التي تواجه معلم التربية الرياضية المبتدئ وتحديد درجة إحساس المعلمين المبتدئين بتلك المشكلات والمعوقات التي تواجههم في أثناء عملهم في المدارس الحكومية بقطر، وأظهرت نتائج الدراسة تدني الرواتب بالمرتبة الأولى من بين المشكلات، تليها من حيث الترتيب مشكلة عدم عقد الدورات الرياضية وورش العمل بالمدرسة، ثم مشكلة قلة الملاعب الرياضية والصالات المغلقة المناسبة، وقلة الأجهزة والأدوات الرياضية في المدرسة.

وقام **الصالح** (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى معرفة المعوقات التي تعترض تنفيذ برامج الأنشطة الرياضية في جامعات الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة المعوقات على المجال الكلي كانت كبيرة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة (٦٣,٢٠٪) ، كما أظهرت النتائج أن المعوقات المتعلقة بمجال الطلبة جاءت في الترتيب الأول بنسبة (٦٨,٤٠٪) .

كما أجرى **القدومي** (١٩٩٧) دراسة بعنوان المعوقات المهنية التي تواجه معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة طولكرم، أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة المعوقات المهنية الكلية كانت كبيرة، حيث وصلت النسبة المئوية للإستجابة على (٦٩٪). ٤٨، بناء على نتائج الدراسة أوصى الباحث بـ (٥٢) توصية فرعية لوزارة التربية والتعليم في السلطة الوطنية الفلسطينية.

وأجرى **أبو العينين** (١٩٩٠) دراسة بعنوان المشكلات المهنية التي تواجه مدرس التربية الرياضية في المدارس الثانوية بالجيزة، وتوصلت النتائج إلى أن أهم المشكلات التي تواجه المعلمين هي عدم وجود ساحات مناسبة للعب، وكذلك قله الوقت المخصص للأنشطة الرياضية، وإلغاء التربية الرياضية من المدرسة الثانوية.

أجرى **كونكل (Conkele, 1997)** دراسة بعنوان احتياجات مدرسي التربية البدنية من برنامج التدريب أثناء الخدمة، تهدف الدراسة إلى تقدير احتياجات مدرسي التربية الرياضية من البرنامج التدريبي في أثناء الخدمة، أجريت الدراسة على عينه قوامها (٢٦٥) معلماً من مدرسي التربية البدنية ابتدائي وثانوي في ألاباما Alabama وتوصلت النتائج إلى أن مطالب مدرسي التربية البدنية زيادة الوقت المخصص لتنفيذ البرامج التدريبية.

وأجرى **هاستي (Hastie, 1994)**، دراسة بعنوان سلوكيات منتخبة للمدرس والوقت النظري في تدريس الطلبة لمادة التربية الرياضية، سعت هذه الدراسة إلى الوقوف على سلوكيات المعلم والذي يرتبط بمستويات عاليه من التعامل مع الطلبة للوصول إلى فهم أفضل لقدرات الطلبة، استخدمت الدراسة الملاحظة أداة للبحث، وكانت عينة الدراسة تقتصر

على (٣) معلمين، وذلك للتعرف إلى المعلم الأكثر فعالية والمعلم الأقل فعالية، وأظهرت نتائج الدراسة بأن المعلم الأكثر فعالية هو ذلك المعلم الذي يتفاعل مع طلابه، وتقل لديه فترات الملاحظة، وإذا ما أراد الملاحظة يجب أن تكون الملاحظة صحيحة ودقيقه ويرافقها تقديم الإرشادات والتعديلات.

وأجرى **فان دير مارس وآخرون (Van- Der- Mars et al, 1991)** دراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كان لمستويات الخبرة أثر في فعالية التدريس، وقد اختير (١٨) معلم تربية رياضية للمرحلة الابتدائية، وصنفوا حسب مستويات الخبرة، وقد ضمت المجموعة ثلاثة مستويات: مستوى مبتدئ وضم المعلمين الذين تتراوح خبرتهم ما بين سنه واثنتين، والمستوى الثاني: ضم المعلمين الذين تتراوح خبرتهم ما بين (٣– ٤) سنوات، والمستوى الثالث والمتقدم: ضم المعلمين الذين تتراوح سنوات خبرتهم ما بين (٥– ٨) سنوات، وقد اختير (٣) طلاب عشوائياً من كل صف، ولجمع البيانات استخدمت أداة المراقبة المنتظمة والمستمرة (وقت التعليم الأكاديمي– التربية الرياضية) ، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث لمتغير التنقل، والمحتوى الحركي، ووقت التعليم الأكاديمي في حصة التربية الرياضية، مما يدل على أن مستوى أداء المعلمين في المجموعات الثلاث كان متشابهاً.

وفي دراسة **كانتن (Cantin, 1989)** التي هدفت إلى معرفة أثر الجو المدرسي على تطبيق المعلمين الجدد من ناحية التآلف الاجتماعي، ومعرفة أراء المديرين ومدى استعدادهم لتقديم النصح والإرشاد للمعلمين ومعلمي التربية الرياضية خاصة. أجريت الدراسة في ولايتي نيوهامبشير ومينوسوتا واتبع الباحث أسلوب دراسة الحالة من خلال المقابلات مع المعلمين والمبتدئين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك معوقات ومشكلات من ناحية تفضيل المديرين لمعلمين دون آخرين، وعدم تقديم المساعدة الكافية للمعلم الجديد، كذلك أشارت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين معلم التربية الرياضية ومعلمي المواد الأخرى.

وقام **اليوت (Elliot, 1981)** بدراسة بغرض معرفة مستوى إدراك الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور بالمشكلات التي تظهر في المدارس، وبخاصة المشكلات المتعلقة بالتربية الرياضية، وقد أظهرت النتائج أن هناك مشكلات تعمل على إعاقة تنفيذ البرامج الرياضية من حيث نقص الأدوات والأجهزة، ونقص الموازنة المالية وقلة توفير المشرفين المؤهلين على تنفيذ برامج الأنشطة الرياضية بالإضافة إلى عدم توافر الوقت الكافي لتدريب فرق المدرسة الرياضية في الألعاب المختلفة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي نظراً لملاءمته طبيعة وأهداف هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات المتخصصين في مجال التربية الرياضية في المدارس الحكومية في مختلف مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل وهي: (مديرية شمال الخليل، مديرية وسط الخليل، مديرية جنوب الخليل) ، للعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠٠٩ والبالغ عددهم (٢٩٠) معلماً ومعلمة والجدول (١) يبين ديموغرافية مجتمع الدراسة.

الجدول (١)

ديموغرافية مجتمع الدراسة للعام الدراسي (٢٠٠٩/ ٢٠١٠م)

المديرية	الجنس	العدد
شمال الخليل	ذكر	٣٨
	أنثى	٣٥
	المجموع	٧٣
وسط الخليل	ذكر	٥٣
	أنثى	٤٧
	المجموع	١٠٠
جنوب الخليل	ذكر	٧٠
	أنثى	٤٧
	المجموع	١١٧
المجموع الكلي		٢٩٠

عينة الدراسة:

اختار الباحثان عينة بطريقة طبقية عشوائية من المجتمع الأصلي مكونة من (١٤٨) معلماً ومعلمة، وتمثل ما نسبته ٥٨٪ من مجتمع الدراسة، ويبين الجدول (٢) توزيع عينة الدراسة تبعا للمتغيرات المستقلة.

الجدول (٢)

توزيع ديموغرافية عينة الدراسة

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٨٣	٥٦٪
	أنثى	٦٥	٤٤٪
المؤهل العلمي	دبلوم	١٠٢	٦٩٪
	بكالوريوس	٤٦	٣١٪
المديرية	شمال الخليل	٤٣	٢٩٪
	وسط الخليل	٤٢	٢٨٪
	جنوب الخليل	٦٣	٤٣٪
المرحلة الدراسية	الأساسية	٥٤	٣٦٪
	الثانوية	٣١	٢١٪
	أكثر من مرحلة	٦٣	٤٣٪
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٤٣	٢٩٪
	من ١٠- ٥ سنوات	٤١	٢٨٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٦٤	٤٣٪
المجموع الكلي		١٤٨	١٠٠٪

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان استبانة أعدَّاها أداةً لجمع المعلومات في هذه الدراسة اعتماداً على الأدب التربوي، وبعض الدراسات السابقة كدراسة الزعبي ومسمار (٢٠٠٨) ، ودراسة النداف والقطارنة (٢٠٠٧) ، ودراسة أبو دلبوح (٢٠٠٢) ، ودراسة مرار (٢٠٠٦) ، **وقد اشتملت في صورتها النهائية على جزأين كما يبين الملحق** (١) :

- ♦ الجزء الأول: يتعلق بالمعلومات الشخصية التي تتعلق بالمستجيب (الجنس، المؤهل العلمي، المديرية، المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة) .
- ♦ الجزء الثاني: يتكون من (٦٣) فقرة موزعة على اربعة مجالات:

- المجال الأول: معوقات البيئة التعليمية المرتبطة بمجال المعلم، ويحتوي على (١٨) فقرة.
- المجال الثاني: معوقات البيئة التعليمية المرتبطة بمجال الطلبة، ويحتوي على (١٣) فقرة.
- المجال الثالث: معوقات البيئة التعليمية المرتبطة بمجال الإمكانات، ويحتوي على (١٦) فقرة.

- المجال الرابع: معوقات البيئة التعليمية المرتبطة بمجال المنهاج، ويحتوي على (١٦) فقرة.

صدق أداة الدراسة:

بعد أن أعد الباحثان أداة الدراسة، عُرضت على مجموعة من المحكمين ملحق (٧) لإبداء الرأي حول مدى مناسبة وانتماء الفقرات لمجالات الدراسة، واختيار الفقرات المناسبة، وحذف الفقرات غير المناسبة أو إضافة أو تعديل في بنودها لتحقيق أغراض الدراسة من حيث الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات، وكانت أراء المحكمين تمثل صدق محتوى الأداة، وقد تركزت ملاحظاتهم على صياغة بعض الفقرات واستبدال بعضها بعبارات أخرى وكذلك على تعديلات لغوية، وبناءً على ملاحظات المحكمين أعيدت صياغة بعض الفقرات وتعديلها، وصُممت الاستبانة بصورتها النهائية كما هو مبين بالملحق (١) حيث اعتمدت الفقرات التي أجمع عليها ٧٠٪ فأعلى من المحكمين.

ثبات أداة الدراسة:

تم عمل ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ، حيث بلغ معامل الثبات. (٠,٩٥) والجدول (٣) يبين معامل الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة وللأداة ككل.

الجدول (٣)

معامل الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة وللأداة ككل

رقم المجال	المجال	عدد فقرات المجال	معامل الثبات
١	المعلم	١٨	٠,٨٠
٢	الطلبة	١٣	٠,٩٠
٣	الإمكانات	١٦	٠,٩٢
٤	المنهاج	١٦	٠,٩٢
معامل الثبات الكلي		٦٣	٠,٩٥

متغيرات الدراسة:

- **المتغيرات المستقلة**: وهي متغير الجنس (ذكر، أنثى) ، متغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس) ، متغير المديرية (شمال الخليل، وسط الخليل، جنوب الخليل) ، ومتغير المرحلة الدراسية (الأساسية، الثانوية، أكثر من مرحلة) ، ومتغير سنوات الخبرة (أقل من٥ سنوات، من ١٠– ٥ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) .
- **المتغيرات التابعة**: متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي.

المعالجات الإحصائية:

عولجت البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences (SPSS) حيث استخرجت الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t- test) ، واختبار تحليل التباين الأحادي (One- way Analysis Of Variance) ، واختبار Least Significant Difference (LSD) للمقارنة البعدية، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) .

مفتاح التصحيح:

- متوسط حسابي (٤) فأكثر يدل على درجة كبيرة جداً.
- متوسط حسابي (٣,٥ – ٣,٩٩) يدل على درجة كبيرة.
- متوسط حسابي (٣ – ٣,٤٩) يدل على درجة متوسطة.
- متوسط حسابي (٢,٥٠ – ٢,٩٩) يدل على درجة قليلة.
- متوسط حسابي أقل من (٢,٥٠) يدل على درجة قليلة جداً

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

◄ نتيجة السؤال (١) : **ما معوقات البيئة التعليمية في المواقف التعليمية التي تواجه معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية في محافظة الخليل؟**

بلغ متوسط المعوقات على الأداة ككل (٣,٤٩) بدرجة متوسطة، وانحراف معياري (١,٣٢) ، في حين إن أعلى فقرات الأداة كانت الفقرة رقم (٣٨) ، ونصت على: (عدم وجود غرف غيار مناسبة لخلع ملابس الطلبة وأماكن لحفظها) على أعلى متوسط (٤,٢٦) بدرجة كبيرة جداً، تليها الفقرة رقم (٤٥) ، ونصت على (عدم توفر صالة رياضية للألعاب المختلفة) بمتوسط حسابي (٤,٢٠) بدرجة كبيرة جداً، تليها الفقرة رقم (٦١) ، ونصت على: (عدم الاهتمام بحصة التربية الرياضية في المرحلة الثانوية) بمتوسط حسابي (٤,١٦) بدرجة كبيرة جداً، تلتها الفقرة (٥١) التي نصت على: (عدم وجود مقرر دراسي خاص بمادة التربية الرياضية بين يدي الطلبة) بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وبدرجة كبيرة جداً. بينما كانت أقل

الفقرات استجابة من قبل أفراد العينة هي الفقرة (٤) ، ونصت على: (أجد صعوبة في ضبط مجريات الحصة) بمتوسط حسابي (١,٣٩) بدرجة قليلة جداً، تقدمت عليها الفقرة (٥) ، ونصت على: (عدم استغلال وقت الحصة بشكل إيجابي) بمتوسط حسابي (١,٦٠) بدرجة قليلة جداً، كما بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٤٩) بدرجة متوسطة كما يتضح في الملحق (٢) .

ويعزو الباحثان ظهور هذه النتيجة إلى أن نقص الإمكانات المادية والاقتصادية من أكبر المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية، فعدم وجود غرفة مناسبة لخلع ملابس الطلبة، كما أن الطالبات يفضلن ممارسة الأنشطة الرياضية داخل صالة مغلقة بحكم العادات والتقاليد.

وأن أقل الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي (١,٣٩) بدرجة قليلة جداً هي الفقرة: (أجد صعوبة في ضبط مجريات الحصة) ، وتتقدمها الفقرة: (عدم استغلال وقت الحصة بشكل ايجابي) بمتوسط حسابي (١,٦٠) بدرجة قليلة جداً. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى كفاءة الإعداد المهني والأكاديمي لمعلمي التربية الرياضية، كما أن المكانة المرموقة التي يتمتع بها معلم التربية الرياضية كونه محط إعجاب كثير من الطلبة والاحترام المتبادل بينهما تجعله يسيطر على مجريات الحصة، وبالتالي استغلال الوقت بشكل ايجابي، ناهيك عن أن حصة التربية الرياضية يفضلها جميع الطلبة الأمر الذي يؤدي إلى الالتزام بها. ويبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي مرتبة تنازلياً.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

ترتيب المجال	المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
١	المنهاج	١٦	٣,٣٦	٠,١٠	متوسطة
٢	الإمكانات	١٦	٣,٢٣	٠,٠٩	متوسطة
٣	الطلبة	١٣	٢,٨٢	٠,١٢	قليلة
٤	المعلم	١٨	٢,١٠	٠,١٦	قليلة جداً
الدرجة الكلية		٦٣	٣,٤٩	١,٣٢	متوسطة

تظهر في الجدول (٤) أن متوسط معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تراوحت ما بين متوسط (٢,١٠) لمجال المعلم، ومتوسط (٣,٣٦) لمجال المنهاج، وأن أعلى المجالات صعوبة هو مجال المنهاج بمتوسط حسابي (٣,٣٦) بدرجة متوسطة، يليه مجال الإمكانات بمتوسط حسابي (٣,٢٣) بدرجة متوسطة، يليه مجال الطلبة بمتوسط حسابي

(٢,٨٢) بدرجة قليلة، ويليه مجال المعلم وهو أقل المجالات صعوبة بمتوسط حسابي (٢,١٠) بدرجة قليلة جداً.

وتبين الملاحق (٣) ، (٤) ، (٥) ، (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة مرتبة تنازلياً حسب درجة الصعوبة.

يتضح من الملحق (٣) المتعلق بمجال المنهاج بأن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال المنهاج بلغ (٣,٣٦) ، وهي تعبر عن صعوبة بدرجة متوسطة، وأن أكثر المعوقات كانت الفقرة رقم (٦١) وهي: (عدم الاهتمام بحصة التربية الرياضية في المرحلة الثانوية)، بمتوسط حسابي (٤,١٦) بدرجة كبيرة جداً، تليها الفقرة: (عدم وجود مقرر دراسي خاص بمادة التربية الرياضية بين يدي الطلبة) ، بمتوسط حسابي (٤,٠٢) بدرجة كبيرة جداً، وتليها الفقرة: (قلة عدد الحصص مقارنة بالمواد الأخرى) ، بمتوسط حسابي (٣,٦٨) بدرجة كبيرة. وأقل المعوقات حدة في مجال المنهاج كانت الفقرة رقم (٥٨) وهي: (لا توفر الإدارة المدرسية التسهيلات اللازمة للحصة) ، بمتوسط حسابي (٢,٣٣) بدرجة صعوبة قليلة جداً، سبقتها الفقرة: (تعويض بعض المواد الأخرى في حصص التربية الرياضية)، بمتوسط حسابي (٢,٦٤) بدرجة قليلة، وسبقتها الفقرة (الدورات التي تعقدها مديرية التربية والتعليم غير متخصصة) ، بمتوسط حسابي (٢,٧٧) بدرجة قليلة.

ويتضح من الملحق (٤) المتعلق بمجال الإمكانات بأن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال الإمكانات بلغ (٣,٢٥) ، وهي تعبر عن صعوبة بدرجة متوسطة، وأن أكثر المعوقات كانت الفقرة رقم (٣٨) وهي: (عدم وجود غرف غيار مناسبة لخلع ملابس الطلبة وأماكن لحفظها) ، بمتوسط حسابي (٤,٢٦) بدرجة كبيرة جداً، يليها الفقرة (عدم توافر صالة رياضية للألعاب المختلفة) ، بمتوسط حسابي (٤,٢٠) بدرجة كبيرة جداً، ويليها الفقرة: (قلة الوسائل التعليمية (أفلام، فيديو)) ، بمتوسط حسابي (٣,٦٩) بدرجة كبيرة. وأقل المعوقات حدة في مجال الإمكانات كانت الفقرة رقم (٤٧) وهي: (تطبيق المدرسة لنظام الفترتين) ، بمتوسط حسابي (١,٧٦) بدرجة صعوبة قليلة جداً، سبقتها الفقرة (ازدواجية ملعب المدرسة مع مدرسة أخرى) ، بمتوسط حسابي (١,٦٧) بدرجة قليلة جداً، وسبقتها الفقرة (عدم وجود إسعافات أولية) ، بمتوسط حسابي (٢,٧٤) بدرجة قليلة.

كما يتضح من الملحق (٥) المتعلق بمجال الطلبة بأن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال الطلبة بلغ (٢,٨٢) ، وهي تعبر عن صعوبة بدرجة قليلة، وأن أكثر المعوقات كانت الفقرة (١٩) وهي: (كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد يعيق تنفيذ الحصة) ، بمتوسط

حسابي (٣,٩٨) بدرجة كبيرة، تليها الفقرة: (قلة الحوافز التي تشجع الطلبة في المشاركة الرياضية) ، بمتوسط حسابي (٣,٦٦) بدرجة كبيرة، وتليها الفقرة: (اختلاف قدرات الطلبة في الصف الواحد) ، بمتوسط حسابي (٣,٥٢) بدرجة كبيرة. وأقل المعوقات حدة في مجال الطلبة كانت الفقرة رقم (٢٧) وهي: (وجود طلبة من كلا الجنسين في الصف الواحد) ، بمتوسط حسابي (١,٦٥) بدرجة صعوبة قليلة جداً، سبقتها الفقرة: (أجد صعوبة في عملي بسبب وجود طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة) ، بمتوسط حسابي (١,٨٤) بدرجة قليلة جداً، وسبقتها الفقرة: (استهزاء بعض الطلبة من بعضهم البعض) ، بمتوسط حسابي (٢,٣٥) بدرجة قليلة جداً.

وختاما يتضح من الملحق (٦) المتعلق بمجال المعلم بأن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال المعلم بلغ (٢,١٠) ، وهي تعبر عن صعوبة بدرجة قليلة جداً، وأن أكثر المعوقات كانت الفقرة رقم (١٢) وهي: (قلة استخدام الوسائل التعليمية (فيديو، أفلام) لتحقيق أهداف الحصة) ، بمتوسط حسابي (٣,٣٨) بدرجة متوسطة، تليها الفقرة: (أجد صعوبة في عملي بسبب ارتفاع نصاب المعلم من الحصص) ، بمتوسط حسابي (٢,٧٢) بدرجة قليلة، وتليها الفقرة: (عدم تدوين الملاحظات والمشكلات التي تحدث للاستفادة منها في المستقبل) ، بمتوسط حسابي (٢,٢٩) بدرجة قليلة جداً، وأقل المعوقات حدة في مجال المعلم كانت الفقرة (٤) وهي: (أجد صعوبة في ضبط مجريات الحصة) ، بمتوسط حسابي (١,٣٩) بدرجة صعوبة قليلة جداً، سبقتها الفقرة (عدم استغلال وقت الحصة بشكل إيجابي) ، بمتوسط حسابي (١,٦٠) بدرجة قليلة جداً، وسبقتها الفقرة (أجد صعوبة في أداء المهارات الأساسية أمام الطلبة) ، بمتوسط حسابي (١,٦١) بدرجة قليلة جداً، وأن جميع الفقرات المتبقية حصلت على متوسطات تراوحت بين (٢,٢٠) و (١,٦٤) ، وهي تعبر عن درجة صعوبة قليلة جداً.

اما فيما يتعلق بالمجالات فقد احتلت معوقات البيئة التعليمية في مجال المنهاج المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال ككل (٣,٣٦) بدرجة متوسطة، وعدد فقراته (١٦) ، ويبين الملحق (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال المنهاج مرتبة تنازلياً، حيث حصلت الفقرة: (عدم الاهتمام بحصة التربية الرياضية في المرحلة الثانوية) على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,١٦) بدرجة كبيرة جداً، تليها الفقرة: (عدم وجود مقرر دراسي خاص بمادة التربية الرياضية بين يدي الطلبة) ، بمتوسط حسابي (٤,٠٢) بدرجة كبيرة جداً، وأن أقل الفقرات صعوبة هي الفقرة: (لا توفر الإدارة المدرسية التسهيلات اللازمة للحصة) بمتوسط حسابي (٢,٣٣) بدرجة قليلة جداً. واحتلت معوقات البيئة التعليمية في مجال الإمكانات المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط

الحسابي لهذا المجال ككل (٣,٢٣) بدرجة متوسطة، وعدد فقراته (١٦) ، ويبين الملحق (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال الإمكانات مرتبة تنازلياً، حيث حصلت الفقرة: (عدم وجود غرف غيار مناسبة لخلع ملابس الطلبة وأماكن لحفظها) على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٢٦) بدرجة كبيرة جداً، تليها الفقرة: (عدم توافر صالة رياضية للألعاب المختلفة) ، بمتوسط حسابي (٤,٢٠) بدرجة كبيرة جداً، وأن أقل الفقرات صعوبة هي الفقرة: (تطبيق المدرسة لنظام الفترتين) بمتوسط حسابي (١,٧٦) بدرجة قليلة جداً. في حين احتلت معوقات البيئة التعليمية في مجال الطلبة المرتبة الثالثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال ككل (٢,٨٢) بدرجة قليلة، وعدد فقراته (١٣) ، ويبين الملحق (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال الطلبة مرتبة تنازلياً، حيث حصلت الفقرة: (كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد يعوق تنفيذ الحصة) على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٩٨) بدرجة كبيرة، تليها الفقرة: (قلة الحوافز التي تشجع الطلبة في المشاركة الرياضية) بمتوسط حسابي (٣,٦٦) بدرجة كبيرة. وأن أقل الفقرات صعوبة هي الفقرة: (وجود طلبة من كلا الجنسين في الصف الواحد) بمتوسط حسابي (١,٦٥) بدرجة قليلة جداً. واخيراً احتلت معوقات البيئة التعليمية في مجال المعلم المرتبة الرابعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال ككل (٢,١٠) بدرجة قليلة جداً، وعدد فقراته (١٨) ، ويبين الملحق (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال المعلم مرتبة تنازلياً، حيث حصلت الفقرة: (قلة استخدام الوسائل التعليمية (فيديو، أفلام) لتحقيق أهداف الحصة) على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٣٨) بدرجة متوسطة، تليها الفقرة: (أجد صعوبة في عملي بسبب ارتفاع نصاب المعلم من الحصص) بمتوسط حسابي (٢,٧٢) بدرجة قليلة، وأن أقل الفقرات صعوبة هي الفقرة: (أجد صعوبة في ضبط مجريات الحصة) بمتوسط حسابي (١,٣٩) بدرجة قليلة جداً.

تشابهت نتائج هذه الدراسة مع دراسة خنفر (٢٠٠٤) ، حيث أظهرت النتائج أن درجة معوقات تنفيذ البرامج الرياضية خلال انتفاضة الأقصى في مدارس محافظة نابلس كانت متوسطة.

وتشابهت مع دراسة عودات وخصاونة (٢٠٠٧) ، حيث توصلت الدراسة إلى بعض المشكلات المهنية التي تواجه مدرس التربية الرياضية التي تتعلق بالمنهاج والإمكانات.

وتشابهت أيضا مع دراسة عيسى وسلمان (٢٠٠٤) ، في بعض المعوقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في قسم التربية الرياضية بجامعة النجاح بفلسطين، وبخاصة مجال الإمكانات الرياضية والطلبة والمنهاج.

◄ نتيجة السؤال (٢) : **هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معوقات البيئة التعليمية التي تواجه معلمي التربية الرياضية تعزى للمتغير: (الجنس، المؤهل العلمي، المديرية، المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة) في المدارس الحكومية في محافظة الخليل؟**

حيث تم التوصل لنتائجه من خلال نتائج الاسئلة التي انبثقت عنه:

- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معوقات البيئة التعليمية التي تواجه معلمي التربية الرياضية تعزى لمتغير الجنس في المدارس الحكومية في محافظة الخليل؟

استخدم اختبار ت (Independent t- test) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)

نتائج اختبار ت (Independent t- test) للفروق في متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تبعاً لمتغير جنس المعلم

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكر	٨٣	١٧٤,٨٨	٢٩,٢٩	١٤٦	٠,٤٢٥	٠,٦٦٦
أنثى	٦٥	١٧٦,٩٧	٣٠,٢٣			

يتضح من الجدول (٥) أن مستوى الدلالة (٠,٦٦٦) أكبر من (٠,٠٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ $\geq \alpha$) في متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تعزى لمتغير جنس المعلم؛ الأمر الذي يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية الأولى. حيث يتضح أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (١٧٤,٨٨) وبانحراف معياري (٢٩,٢٩) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (١٧٦,٩٧) والانحراف المعياري (٣٠,٢٣) .

تبين من خلال استخدام (t- test) للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تعزى لمتغير الجنس حيث أن مستوى الدلالة (٠,٦٦٦) أكبر من (٠,٠٥) وهي غير دالة إحصائياً. مما يعني عدم وجود فروق بين متوسطات درجات متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحثان ذلك إلى تشابه ظروف البيئة التعليمية في حصة التربية الرياضية في مدارس الذكور والإناث حيث إن البيئة التربوية متماثلة في هذه المدارس، وأن كلا الجنسين يحتاج إلى توافر الإمكانات الرياضية من أجهزة وأدوات وملاعب وساحات، كما أن كلا الجنسين يخضعون إلى قوانين واحدة، لذلك لم يكن لمتغير جنس المتعلم تأثيراً في ذلك.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزعبي ومسمار (٢٠٠٨) ، وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في أساليب التدريس المستخدمة في تنفيذ درس التربية الرياضية تعزى لمتغير جنس المعلم، واتفقت أيضا مع نتيجة دراسة النداف والقطارنة (٢٠٠٧) ، وقد أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المعلمين أنفسهم في ممارسة السلوك التدريسي في حصة التربية الرياضية تعود لمتغير جنس المعل، كما تشابهت أيضا مع نتيجة دراسة أبو دلبوح (٢٠٠٢) من حيث عدم وجود فروق في تقديرات معلمي التربية الرياضية ومعلماتها لمبادئ التدريس الفعال ومدى تأثيرها على العملية التدريسية يعود لمتغير جنس المعلم، وتوافقت مع دراسة مرار (٢٠٠٦) ، من حيث عدم وجود اختلاف في درجة ممارسة الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الرياضية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم، تعزى لمتغير الجنس باستثناء مجال كفايات العلاقات الاجتماعية.

- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معوقات البيئة التعليمية التي تواجه معلمي التربية الرياضية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في المدارس الحكومية في محافظة الخليل؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار ت (Independent t- test) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تبعا لمتغير المؤهل العلمي والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

نتائج اختبار ت (Independent t- test) للفروق في متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
دبلوم	١٠٢	١٧٢,٧٤	٢٩,٣٦	١٤٦	١,٨٨٢	٠,٧٥٥
بكالوريوس	٤٦	١٨٢,٥٧	٢٩,٣٩			

يستدل من معطيات الجدول (٦) أن مستوى الدلالة (٠,٧٥٥) أكبر من (٠,٠٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ حيث يتضح أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (١٧٢,٧٤) وبانحراف معياري (٢٩,٣٦) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (١٨٢,٥٧) والانحراف المعياري (٢٩,٣٩) . وعليه لا توجد فروق بين متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويرى الباحثان أن ذلك يعود إلى الإعداد والتدريب المهني والأكاديمي الموحد للمعلمين، والذي يعتمد على تأهيلهم تربوياً وسلوكياً وأكاديمياً مهما اختلفت المؤهلات العلمية، كما أن إدراك معوقات البيئة التعليمية التي تواجه معلمي التربية الرياضية ليس لها علاقة بالمؤهل مثل قلة الأجهزة والأدوات وكثرة عدد الطلبة، وأن الظروف التعليمية تعد متشابهة لجميع المؤهلات، كذلك أن غالبية المعلمين يدرسون مساقات تربوية متشابهة سواء في المعاهد أو الجامعات المختلفة.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزعبي (٢٠٠٨) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال أساليب التدريس المستخدمة في درس التربية الرياضية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتشابهت أيضا مع دراسة النداف والقطارنه (٢٠٠٧) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المعلمين أنفسهم في درجة ممارسة السلوك التدريسي في حصة التربية الرياضية تعود لمتغير المؤهل العلمي، ولم تتشابه نتائج هذه الدراسة مع دراسة الطويل (٢٠٠٣) ، حيث أظهرت أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مجال إدارة الصف على متغير المؤهل العلمي لصالح حملة درجة البكالوريوس، ولم تتشابه أيضا مع دراسة أبو دلبوح (٢٠٠٢) ، وأظهرت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لممارسة المعلمين لمبادئ التدريس الفعال، ولصالح المعلمين الذين يحملون درجة دبلوم كلية المجتمع.

- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معوقات البيئة التعليمية التي تواجه معلمي التربية الرياضية تعزى لمتغير المديرية في المدارس الحكومية في محافظة الخليل؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين الأحادي، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One- Way Analysis Of Variance) للفروق في متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تبعاً لمتغير المديرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٤٦٨,٨٤٩	٢	٢٧٣٤,٤٢٥	٣,٢٠٩	٠,٠٤٣
داخل المجموعات	١٢٣٥٥٥,٠٧	١٤٥	٨٥٢,١٠٤		
المجموع	١٢٩٠٢٣,٢٩	١٤٧			

يلاحظ من الجدول (٧) أن مستوى الدلالة (٠,٠٤٣) أقل من (٠,٠٥) ، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تعزى لمتغير المديرية؛ ولبيان اتجاه الفروق اُستخدم LSD (Least Significant Difference) والجدول (٨) يظهر نتائج اختبار LSD.

الجدول (٨)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية لمتوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تبعا لمتغير المديرية

المديرية أ	ب	الفرق في المتوسطات (أ – ب)	مستوى الدلالة
شمال الخليل	وسط الخليل	٠,٢٦٩١٠	٠,٩٦٦
	جنوب الخليل	– ١٢,١٥٩٤٧*	٠,٠٣٧
وسط الخليل	شمال الخليل	– ٠,٢٦٩١٠	٠,٩٦٦
	جنوب الخليل	– ١٢,٤٢٨٥٧*	٠,٠٣٤
جنوب الخليل	شمال الخليل	١٢,١٥٩٤٧*	٠,٠٣٧
	وسط الخليل	١٢,٤٢٨٥٧*	٠,٠٤٣

يتبين من الجدول (٧) أن مصدر الفروق في الدرجة الكلية بين مديرية شمال الخليل ومديرية جنوب الخليل، ولصالح مديرية جنوب الخليل، وكذلك بين مديرية وسط الخليل ومديرية جنوب الخليل ولصالح مديرية جنوب الخليل.

يتضح من الجدول الجدول (٨) ، أن مستوى الدلالة (٠,٠٤٣) ، أقل من (٠,٠٥) ، وهي دالة إحصائيا أي أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تعزى لمتغير المديرية، ولبيان مصدر الفروق تبعا لمتغير

المديرية تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية وكانت نتائجه كما بالجدول (٨) ، ويلاحظ منه أن مصدر الفروق في الدرجة الكلية بين مديرية شمال الخليل وجنوب الخليل ولصالح جنوب الخليل، وبين وسط الخليل وجنوب الخليل ولصالح جنوب الخليل.

يعزو الباحثان أن سبب ذلك قد يعود إلى أن معوقات البيئة التعليمية التي تواجه معلمي التربية الرياضية في مديرية جنوب الخليل أكثر من تلك التي تواجه معلمي التربية الرياضية في مديرية شمال الخليل ومديرية وسط الخليل، وبالتالي يعد معلمي التربية الرياضية في مديرية جنوب الخليل أكثر إدراكاً لمعوقات البيئة التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى اختلاف بعض جوانب ظروف البيئة التعليمية في المديريات واختلاف المعوقات التي يواجهها معلمو التربية الرياضية مثل قلة الأجهزة والأدوات، وكثرة عدد الطلبة في الغرفة الصفية الواحدة، وقد يكون سبب ذلك وجود بعض المعوقات في مديرية جنوب الخليل، وعدم وجودها في المديريات الأخرى، وقد يكون السبب عائداً إلى المنهاج والاطلاع عليه، ومدى فاعلية تنفيذه والالتزام به، وكذلك الدورات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم، ومدى فاعلية تنفيذها من قبل مديريات التربية والتعليم لتسهيل تنفيذ أنشطة حصة التربية الرياضية، وما يترتب عليها من مدى مشاركة المعلمين بها، وتنفيذها في أثناء الحصة المدرسية، تشابهت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو العينين (١٩٩٠) التي أشارت إلى عدم وجود اختلاف في المشكلات المهنية التي تواجه مدرس التربية الرياضية في المدارس الثانوية في محافظة الجيزة بالقاهرة تعزى للمديرية.

- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في معوقات البيئة التعليمية التي تواجه معلمي التربية الرياضية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، في المدارس الحكومية في محافظة الخليل؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One- Way Analysis Of Variance) للفروق في متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تبعا لمتغير المرحلة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤٨٤٨,٧٣٠	٢	٢٤٢٤,٣٦٥	٢,٨٣١	٠,٠٦٢
داخل المجموعات	١٢٤١٧٥,١٩	١٤٥	٨٥٦,٣٨١		
المجموع	١٢٩٠٢٣,٩٢	١٤٧			

يتضح من الجدول (٩) أن مستوى الدلالة (٠,٠٦٢) أكبر من (٠,٠٥) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) ، لذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن معلمي التربية الرياضية يتعرضون لمعوقات البيئة التعليمية نفسها، وعلى الرغم من اختلاف درس حصة التربية الرياضية لكل مرحلة دراسية، فإنها تحتاج إلى أجهزة وأدوات وساحات وملاعب ليتسنى للمعلم تنفيذ حصة التربية الرياضية بفعالية وكفاءة، وأنه مهما اختلفت المرحلة التي يدرسها المعلم، فإن معوقات البيئة التعليمية التي يواجهها معلمو المرحلة الأساسية هي نفس المعوقات التي يواجهها معلمو المرحلة الثانوية، كما تشابهت نتائج هذه الدراسة مع دراسة مرار (٢٠٠٦) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في الضفة الغربية للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير مستوى المرحلة الدراسية.

- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) في معوقات البيئة التعليمية التي تواجه معلمي التربية الرياضية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في المدارس الحكومية في محافظة الخليل؟

وللإجابة عن هذا السؤال اُستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One- Way Analysis Of Variance) للفروق في متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تبعا لمتغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٣٣٤,٧٥٦	٢	٦٦٧,٣٧٨	٠,٧٥٨	٠,٤٧١
داخل المجموعات	١٢٧٦٨٩,١٦	١٤٥	٨٨٠,٦١٥		
المجموع	١٢٩٠٢٣,٩٢	١٤٧			

يتضح من الجدول (١٠) : أن مستوى الدلالة (٠,٤٧١) أكبر من (٠,٠٥) ، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥)، لذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطات درجات متوسطات معوقات البيئة التعليمية في الموقف التعليمي تعزى لمتغير الخبرة.

ويعزو الباحثان السبب في هذه النتيجة إلى أن المعوقات البيئة التعليمية التي تواجه معلمي التربية الرياضية ليس لها علاقة بمستويات الخبرة، وأن المعوقات التي يمر بها المعلمون ذوي الخبرة القليلة هي المعوقات نفسها التي يمر بها المعلمون ذوي الخبرة العالية، مثل عدم تناسب الأجهزة والأدوات مع إعداد الطلبة، لأن الخبرة لا تقاس بعدد السنوات التي يمضيها الفرد في تخصصه، وإنما بفعاليته وعمق نشاطه وتفاعله المهني مع تخصصه من حيث التجارب ومختلف الأنشطة المهنية التي خاض غمارها، وتعلم منها واستخلص أفكاراً ومبادئ تقوده في عمله المستقبلي، ويمكن توظيفها في المواقف المهنية المختلفة.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة النداف والقطارنة (٢٠٠٧) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المعلمين أنفسهم في درجة ممارسة السلوك التدريسي في درس التربية الرياضية يعود لمتغير الخبرة العملية للمعلم.

وتشابهت أيضا مع دراسة مرار (٢٠٠٦) حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في درجة ممارسة الكفايات التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة باستثناء مجال إدارة الصف.

واتفقت نتائج هذه الدراسة أيضا مع دراسة فان دير مارس وآخرون (Van- Der-Mars et al, 1991) ، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في فعالية التدريس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة خرج الباحثان بالعديد من التوصيات:

١. زيادة الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم بحصة التربية الرياضية المدرسية.
٢. مشاركة الخبراء وذوي الاختصاص والمعلمين في وضع منهاج واضح ومحدد للتربية. الرياضية، ويلبي حاجات الطلبة وميولهم ورغباتهم.
٣. تزويد الطلبة بمقرر دراسي لمادة التربية الرياضية.

٤. جعل علامة التربية الرياضية تدخل ضمن التقدير العام بحيث تعد مادة أساسية لها امتحاناتها المختلفة، مما يعطي مادة التربية الرياضية اهتماماً والتزاماً من الطلبة والمجتمع، وبخاصة في المرحلة الثانوية.

٥. ضرورة وقوف وزارة التربية والتعليم بجدية فيما يتعلق بالتعدي على الساحات والملاعب الرياضية.

٦. العمل على تزويد المدارس بالإمكانات المادية بما يتناسب مع أعداد الطلبة من أجهزة وأدوات وكرات مختلفة لجميع الألعاب.

٧. إنشاء صالة رياضية لكل مدرسة.

٨. توفير غرف غيار مناسبة لخلع ملابس الطلبة وأماكن لحفظها (خزائن) .

٩. إجراء دورات وورش عمل متخصصة لمعلمي التربية الرياضية تشتمل على أساليب التدريس والقياس والتقويم.

١٠. إجراء بحوث ودراسات تتناول المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية التي تواجه معلمي التربية الرياضية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو العينين، محمد أحمد. (١٩٩٠) . المشكلات المهنية التي تواجه مدرس التربية الرياضية في المدارس الثانوية بالجيزة. مجلة التربية البدنية والرياضة، عدد الخامس، ص١٥٥– ٢٧٣

٢. جامعة القدس المفتوحة. (٢٠٠١) . التربية الرياضية وطرائق تدريسها. ط١، من منشورات جامعة القدس المفتوحة، القدس، فلسطين.

٣. خنفر، وليد عبد الفتاح. (٢٠٠٤) . معيقات تنفيذ البرامج الرياضية خلال انتفاضة الأقصى في مدارس محافظه نابلس. مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد ١٢، العدد الأول، ص٣١٧– ٣٤٢.

٤. الصالح، بدر رفعت. (٢٠٠١) . المعوقات التي تعترض تنفيذ برامج الأنشطة الرياضية في جامعات الضفة الغربية. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

٥. الزعبي، طارق ومسمار، بسام. (٢٠٠٨) . دراسة تقويمية لأساليب التدريس المستخدمة في دروس التربية الرياضية للمرحلة الثانوية ومدى تحقيقها لأهداف المنهاج. ملخصات بحوث المؤتمر العلمي الدولي الأول نحو مجتمع نشط بتطوير الصحة والأداء، ص (٨٢) ، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

٦. علوان، عبدالله. (١٩٨٥) . تربية الأطفال في الإسلام. الجزء الأول، دار الإسلام، القاهرة.

٧. عودات، معين وخصاونه، عبد الحكيم. (٢٠٠٧) . المشكلات المهنية التي تواجه مدرس التربية الرياضية في المدارس الحكومية الأردنية. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٨. عيسى، صبحي وسلمان، بدر. (٢٠٠٤) . المعوقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في قسم التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية كما يراها الطلبة. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٤٣) ، ص١٨٧– ١٥٥.

٩. القدومي، عبد الناصر. (١٩٩٧) . المعوقات المهنية التي تواجه معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في محافظه طولكرم. مجلة جامعة بيت لحم، المجلد ١٦، ص ٩– ٤٠.

١٠. العاصي، نزهان وحديث، مازن. (١٩٨٧) . طرق التدريس في التربية الرياضية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، بغداد، العراق.

١١. مسمار، بسام. (٢٠٠١) . المشكلات والمعوقات التي تواجه معلم التربية الرياضية المبتدئ بالمدارس الحكومية في دولة قطر. دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد (٢٨) ، العدد (١) ، ص١٦٣– ١٤٧.

١٢. ميلر، سوزانا. (١٩٨٧) . سيكولوجية اللعب. عالم المعرفة، عمان، الأردن.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Cantin, L. (1989) . The Impact Of school climate on the socialization of beginning. Acase study. Dissertation Abstract International, vol. 51, No. 3.*
2. *Conkele, T. (1997) . In service programs – what do physical educators want?, Journal of Physical Education, Recreation and dance, vol. 68, No. 8.*
3. *Elliot, J. (1981) . An examination of student and parent pressing discipline problems. Dissertation abstract international, vol. 42 , No. 4.*
4. *Hastie, P. A. (1994) . Selected teacher behavior and student ALT- PE in secondary school in physical education. Journal of Teaching In Physical Education, N (13) , pp 242- 259.*
5. *Van Der Mars, H. et al. (1991) . Novice and expert physical education teacher: They may think and decide differently. But do the behavior differently? , Oregon State University. Journal of Sport Behavior (JSB) , 14 (2) , 103- 112.*

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

اخي المعلم/ المعلمة

يقوم الباحثان بدراسة بعنوان «**المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في الموقف التعليمي في محافظة الخليل**»

يرجى وضع اشارة (✖) تحت الدرجة المناسبة لكل فقرة، علما ان الاستجابة ستعامل بسرية تامة ولاغراض البحث العلمي فقط.

❍ **أولا: المعلومات العامة:**

يرجى التكرم بوضع إشارة (✖) أمام رمز الإجابة التي تنطبق عليك:

١. الجنس: () ذكر () أنثى

٢. المؤهل العلمي: () دبلوم () بكالوريوس

٣. المديرية: () شمال الخليل () وسط الخليل () جنوب الخليل

٤. المرحلة الدراسية: () الأساسية () الثانوية () أكثر من مرحلة

٥. سنوات الخبرة: () اقل من ٥ سنوات () من ٥– ١٠ سنوات () أكثر من ١٠ سنوات

❍ **ثانيا: فقرات الاستبانة**

	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
١	أجد صعوبة في تحديد الأهداف السلوكية للحصة بشكل واضح					
٢	عدم إعداد المادة الدراسية إعدادا جيدا					
٣	أشعر أن عدم معرفتي بأساليب وطرائق التدريس يحول دون استخدامي إياها					
٤	أجد صعوبة في ضبط مجريات الحصة					
٥	عدم استغلال وقت الحصة بشكل إيجابي					
٦	أجد صعوبة في أداء المهارات الأساسية أمام الطلبة					
٧	ضعف استخدام أسلوب التعزيز والتحفيز للطلبة					

	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
٨	عدم مراعاة حاجات الطلبة وميولهم واهتماماتهم					
٩	عدم استخدم لغة سليمة وواضحة في مخاطبة الطلبة					
١٠	عدم الأخذ بعين الاعتبار إمكانات المدرسة عند وضع الخطة					
١١	عدم تدوين الملاحظات والمشكلات التي تحدث للاستفادة منها في المستقبل					
١٢	قلة استخدام الوسائل التعليمية (فيديو، أفلام) لتحقيق أهداف الحصة					
١٣	عدم إعداد الأدوات والأجهزة قبل استخدامها في الحصة					
١٤	عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة					
١٥	قلة تزويد الطلبة بتغذية راجعة					
١٦	قلة التنويع في أساليب التقويم					
١٧	أجد صعوبة في عملي بسبب ارتفاع نصاب المعلم من الحصص					
١٨	عدم متابعة التطورات والتعديلات الرياضية والاستفادة منها					
١٩	كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد يعيق تنفيذ الحصة					
٢٠	قلة الحوافز التي تشجع الطلبة في المشاركة الرياضية					
٢١	عدم رغبة الطلبة بالممارسة لإجراءات الحصة التقليدية					
٢٢	عدم التزام الطلبة بالزي الرياضي					
٢٣	اختلاف قدرات الطلبة في الصف الواحد					
٢٤	انشغال الطلبة عن المشاركة بأمور أخرى أثناء تنفيذ الحصة					
٢٥	قلة وعي الطلبة بأهمية حصة التربية الرياضية					
٢٦	أجد صعوبة في عملي بسبب وجود طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة					
٢٧	وجود طلبة من كلا الجنسين في الصف الواحد					
٢٨	خجل بعض الطلبة من بنيتهم الجسدية					
٢٩	استهزاء بعض الطلبة من بعضهم البعض					
٣٠	عدم اهتمام الطلبة المجتهدين (الأوائل) في حصة التربية الرياضية					
٣١	المدركات الخاطئة من بعض الطلبة نحو حصة التربية الرياضية					
٣٢	عدم توفر الأجهزة والأدوات الرياضية المختلفة					
٣٣	قلة الملاعب والساحات الرياضية					

	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
٣٤	قلة الوسائل التعليمية (أفلام، فيديو)					
٣٥	عدم توفر الكرات المختلفة في جميع الألعاب الرياضية					
٣٦	الأدوات المستخدمة لا تتناسب مع أعداد الطلبة					
٣٧	عدم توفر أدوات قياس وتقويم					
٣٨	عدم وجود غرف غيار مناسبة لخلع ملابس الطلبة وأماكن لحفظها					
٣٩	عدم صلاحية الأجهزة والأدوات للاستخدام					
٤٠	عدم توفر مخزن معد ومرتب للأدوات والأجهزة الرياضية					
٤١	افتقار الملاعب إلى عوامل الأمن والسلامة					
٤٢	عدم وجود إسعافات أولية					
٤٣	عدم صرف الموازنات المخصصة للنشاط الرياضي المدرسي					
٤٤	قلة الموازنات المخصصة للنشاط الرياضي المدرسي					
٤٥	عدم توفر صالة رياضية للألعاب المختلفة					
٤٦	ازدواجية ملعب المدرسة مع مدرسة أخرى					
٤٧	تطبيق المدرسة لنظام الفترتين					
٤٨	عدم وجود منهاج واضح ومحدد للتربية الرياضية					
٤٩	عدم مراعاة المنهاج لحاجات الطلبة ورغباتهم					
٥٠	مادة التربية الرياضية تعاني من عدم تطور المنهاج					
٥١	عدم وجود مقرر دراسي خاص بمادة التربية الرياضية بين يدي الطلبة					
٥٢	عدم اهتمام المسؤولين بمادة التربية الرياضية					
٥٣	عدم مشاركة الخبراء والمعلمين في وضع المنهاج					
٥٤	قلة الدورات التي تعقدها مديرية التربية والتعليم للمنهاج					
٥٥	الدورات التي تعقدها مديرية التربية والتعليم غير متخصصة					
٥٦	عدم ملاءمة الزمن المخصص للحصة لتحقيق الهدف منها					
٥٧	عدم شمول المنهاج على التغيرات التي تحصل في قوانين الألعاب الرياضية					
٥٨	لا توفر الإدارة المدرسية التسهيلات اللازمة للحصة					
٥٩	ليس للمادة أهمية في التقدير العام مع باقي المواد					
٦٠	قلة عدد الحصص مقارنة بالمواد الأخرى					
٦١	عدم الاهتمام بحصة التربية الرياضية في المرحلة الثانوية					

	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
٦٢	تعويض بعض المواد الأخرى في حصص التربية الرياضية					
٦٣	وضع حصة التربية الرياضية في البرنامج المدرسي بوقت غير ملائم					

ملحق (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات معوقات البيئة التعليمية والترتيب تبعاً لفقرات الاستبانة.

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣٨	عدم وجود غرف غيار مناسبة لخلع ملابس الطلبة وأماكن لحفظها.	٤,٢٦	١,٢٠	كبيرة جداً
٢	٤٥	عدم توفر صالة رياضية للألعاب المختلفة.	٤,٢٠	١,١٥	كبيرة جداً
٣	٦١	عدم الاهتمام بحصة التربية الرياضية في المرحلة الثانوية.	٤,١٦	١,١٠	كبيرة جداً
٤	٥١	عدم وجود مقرر دراسي خاص بمادة التربية الرياضية بين يدي الطلبة.	٤,٠٢	١,١٥	كبيرة جداً
٥	١٩	كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد يعيق تنفيذ الحصة.	٣,٩٨	١,٠٣	كبيرة
٦	٣٤	قلة الوسائل التعليمية (أفلام، فيديو) .	٣,٦٩	١,١٧	كبيرة
٧	٦٠	قلة عدد الحصص مقارنة بالمواد الأخرى.	٣,٦٨	١,١٧	كبيرة
٨	٢٠	قلة الحوافز التي تشجع الطلبة في المشاركة الرياضية.	٣,٦٦	١,٠٧	كبيرة
٩	٥٩	ليس للمادة أهمية في التقدير العام مع باقي المواد.	٣,٦٥	١,٣٦	كبيرة
١٠	٥٣	عدم مشاركة الخبراء والمعلمين في وضع المنهاج.	٣,٥٩	١,١٩	كبيرة
١١	٤٤	قلة الموازنات المخصصة للنشاط الرياضي المدرسي.	٣,٥٤	١,٢٠	كبيرة
١٢	٢٣	اختلاف قدرات الطلبة في الصف الواحد.	٣,٥٢	٠,٩٨	كبيرة
١٣	٥٧	عدم شمول المنهاج على التغيرات التي تحصل في قوانين الألعاب الرياضية.	٣,٤٤	١,١٦	متوسطة
١٤	٤١	افتقار الملاعب إلى عوامل الأمن والسلامة.	٣,٤٣	١,٢٥	متوسطة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١٥	٦٣	وضع حصة التربية الرياضية في البرنامج المدرسي بوقت غير ملائم.	٣,٤٠	١,٣١	متوسطة
١٦	٥٠	مادة التربية الرياضية تعاني من عدم تطور المنهاج.	٣,٣٩	١,٢٢	متوسطة
١٧	١٢	قلة استخدام الوسائل التعليمية (فيديو، أفلام) لتحقيق أهداف الحصة	٣,٣٨	١,١٧	متوسطة
١٨	٤٠	عدم توفر مخزن معد ومرتب للأدوات والأجهزة الرياضية.	٣,٣٧	١,٥٢	متوسطة
١٩	٤٩	عدم مراعاة المنهاج لحاجات الطلبة ورغباتهم.	٣,٣٠	١,٢١	متوسطة
٢٠	٣٢	عدم توفر الأجهزة والأدوات الرياضية المختلفة.	٣,٢٩	١,٢٠	متوسطة
٢١	٣٣	قلة الملاعب والساحات الرياضية.	٣,٢٨	١,٢٤	متوسطة
٢٢	٥٢	عدم اهتمام المسؤولين بمادة التربية الرياضية.	٣,٢٧	١,٢١	متوسطة
٢٣	٢١	عدم رغبة الطلبة بالممارسة لإجراءات الحصة التقليدية.	٣,٢٦	١,١٠	متوسطة
٢٤	٣٧	عدم توفر أدوات قياس وتقويم.	٣,٢٢	١,١٧	متوسطة
٢٥	٢٥	قلة وعي الطلبة بأهمية حصة التربية الرياضية.	٣,١٨	١,٢٥	متوسطة
٢٦	٣٦	الأدوات المستخدمة لا تتناسب مع أعداد الطلبة.	٣,١٢	١,٢٠	متوسطة
٢٧	٥٤	قلة الدورات التي تعقدها مديرية التربية والتعليم للمنهاج.	٣,٠٩	١,١٠	متوسطة
٢٨	٣١	المدركات الخاطئة من بعض الطلبة نحو حصة التربية الرياضية.	٢,٩٥	١,١٣	قليلة
٢٩	٣٩	عدم صلاحية الأجهزة والأدوات للاستخدام.	٢,٩٣	١,١٨	قليلة
٣٠	٤٨	عدم وجود منهاج واضح ومحدد للتربية الرياضية.	٢,٩١	١,٤١	قليلة
٣١	٤٣	عدم صرف الموازنات المخصصة للنشاط الرياضي المدرسي.	٢,٨٥	١,٢٤	قليلة
٣٢	٣٥	عدم توفر الكرات المختلفة في جميع الألعاب الرياضية.	٢,٨٢	١,٣٠	قليلة
٣٣	٥٦	عدم ملاءمة الزمن المخصص للحصة لتحقيق الهدف منها.	٢,٨١	١,١٥	قليلة
٣٤	٥٥	الدورات التي تعقدها مديرية التربية والتعليم غير متخصصة.	٢,٧٧	١,٢١	قليلة
٣٥	٤٢	عدم وجود إسعافات أولية.	٢,٧٤	١,١٩	قليلة
٣٦	١٧	أجد صعوبة في عملي بسبب ارتفاع نصاب المعلم من الحصص.	٢,٧٢	١,٢٤	قليلة
٣٧	٣٠	عدم اهتمام الطلبة المجتهدين (الأوائل) في حصة التربية الرياضية.	٢,٦٦	١,٢٨	قليلة
٣٨	٦٢	تعويض بعض المواد الأخرى في حصص التربية الرياضية.	٢,٦٤	١,٣٣	قليلة
٣٩	٢٢	عدم التزام الطلبة بالزي الرياضي.	٢,٦٣	١,١٣	قليلة
٤٠	٢٨	خجل بعض الطلبة من بنيتهم الجسدية.	٢,٦٢	١,١٢	قليلة
٤١	٢٤	انشغال الطلبة عن المشاركة بأمور أخرى أثناء تنفيذ الحصة.	٢,٣٦	٠,٩٨	قليلة جداً

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٤٢	٢٩	استهزاء بعض الطلبة من بعضهم البعض.	٢,٣٥	١,٠٥	قليلة جداً
٤٣	٥٨	لا توفر الإدارة المدرسية التسهيلات اللازمة للحصة.	٢,٣٣	١,١١	قليلة جداً
٤٤	١١	عدم تدوين الملاحظات والمشكلات التي تحدث للاستفادة منها في المستقبل.	٢,٢٩	٠,٩١	قليلة جداً
٤٥	١٦	قلة التنويع في أساليب التقويم.	٢,٢٠	٠,٩٣	قليلة جداً
٤٦	١٨	عدم متابعة التطورات والتعديلات الرياضية والاستفادة منها.	٢,١١	٠,٩٥	قليلة جداً
٤٧	١	أجد صعوبة في تحديد الأهداف السلوكية للحصة بشكل واضح.	٢,٠٩	٠,٨٢	قليلة جداً
٤٨	٨	عدم مراعاة حاجات الطلبة وميولهم واهتماماتهم.	٢,٠٧	٠,٨٨	قليلة جداً
٤٩	١٥	قلة تزويد الطلبة بتغذية راجعة.	٢,٠٦	٠,٨٣	قليلة جداً
٥٠	١٠	عدم الأخذ بعين الاعتبار إمكانات المدرسة عند وضع الخطة.	٢,٠١	٠,٩٣	قليلة جداً
٥١	٤٦	ازدواجية ملعب المدرسة مع مدرسة أخرى.	١,٦٧	١,٣٦	قليلة جداً
٥٢	٣	أشعر أن عدم معرفتي بأساليب وطرائق التدريس يحول دون استخدامي إياها.	١,٩١	١,٠٣	قليلة جداً
٥٣	٢٦	أجد صعوبة في عملي بسبب وجود طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.	١,٨٤	٠,٨٨	قليلة جداً
٥٤	١٣	عدم إعداد الأدوات والأجهزة قبل استخدامها في الحصة.	١,٧٩	٠,٨٨	قليلة جداً
٥٥	٢	عدم إعداد المادة الدراسية إعدادا جيدا.	١,٧٧	٠,٨٩	قليلة جداً
٥٦	٤٧	تطبيق المدرسة لنظام الفترتين.	١,٧٦	١,٣٢	قليلة جداً
٥٧	٧	ضعف استخدام أسلوب التعزيز والتحفيز للطلبة.	١,٧٥	٠,٨١	قليلة جداً
٥٨	١٤	عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	١,٦٧	٠,٧٧	قليلة جداً
٥٩	٢٧	وجود طلبة من كلا الجنسين في الصفالواحد.	١,٦٥	١,٢٠	قليلة جداً
٦٠	٩	عدم استخدم لغة سليمة وواضحة في مخاطبة الطلبة.	١,٦٤	٠,٦١	قليلة جداً
٦١	٦	أجد صعوبة في أداء المهارات الأساسية أمام الطلبة.	١,٦١	٠,٨٤	قليلة جداً
٦٢	٥	عدم استغلال وقت الحصة بشكل إيجابي.	١,٦٠	٠,٦٧	قليلة جداً
٦٣	٤	أجد صعوبة في ضبط مجريات الحصة.	١,٣٩	٠,٦٢	قليلة جداً
		الدرجة الكلية	٣,٤٩	١,٣٢	متوسطة

ملحق (٣)

فقرات مجال المنهاج مرتبة تنازلياً.

الترتيب	رقم الفقرة	فقرات مجال المنهاج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٦١	عدم الاهتمام بحصة التربية الرياضية في المرحلة الثانوية.	٤,١٦	١,١٠	كبيرة جداً
٢	٥١	عدم وجود مقرر دراسي خاص بمادة التربية الرياضية بين يدي الطلبة.	٤,٠٢	١,١٥	كبيرة جداً
٣	٦٠	قلة عدد الحصص مقارنة بالمواد الأخرى.	٣,٦٨	١,١٧	كبيرة
٤	٥٩	ليس للمادة أهمية في التقدير العام مع باقي المواد.	٣,٦٥	١,٣٦	كبيرة
٥	٥٣	عدم مشاركة الخبراء والمعلمين في وضع المنهاج.	٣,٥٩	١,١٩	كبيرة
٦	٥٧	عدم شمول المنهاج على التغيرات التي تحصل في قوانين الألعاب الرياضية.	٣,٤٤	١,١٦	متوسطة
٧	٦٣	وضع حصة التربية الرياضية في البرنامج المدرسي بوقت غير ملائم.	٣,٤٠	١,٣١	متوسطة
٨	٥٠	مادة التربية الرياضية تعاني من عدم تطور المنهاج.	٣,٣٩	١,٢٢	متوسطة
٩	٤٩	عدم مراعاة المنهاج لحاجات الطلبة ورغباتهم.	٣,٣٠	١,٢١	متوسطة
١٠	٥٢	عدم اهتمام المسؤولين بمادة التربية الرياضية.	٣,٢٧	١,٢١	متوسطة
١١	٥٤	قلة الدورات التي تعقدها مديرية التربية والتعليم للمنهاج.	٣,٠٩	١,١٠	متوسطة
١٢	٤٨	عدم وجود منهاج واضح ومحدد للتربية الرياضية.	٢,٩١	١,٤١	قليلة
١٣	٥٦	عدم ملاءمة الزمن المخصص للحصة لتحقيق الهدف منها.	٢,٨١	١,١٥	قليلة
١٤	٥٥	الدورات التي تعقدها مديرية التربية والتعليم غير متخصصة.	٢,٧٧	١,٢١	قليلة
١٥	٦٢	تعويض بعض المواد الأخرى في حصص التربية الرياضية.	٢,٦٤	١,٣٣	قليلة
١٦	٥٨	لا توفر الإدارة المدرسية التسهيلات اللازمة للحصة.	٢,٣٣	١,١١	قليلة جداً
		الدرجة الكلية	٣,٣٦	٠,١٠	متوسطة

ملحق (٤)

فقرات مجال الإمكانات مرتبة تنازلياً.

الترتيب	رقم الفقرة	فقرات مجال الإمكانات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣٨	عدم وجود غرف غيار مناسبة لخلع ملابس الطلبة وأماكن لحفظها.	٤,٢٦	١,٢٠	كبيرة جداً
٢	٤٥	عدم توفر صالة رياضية للألعاب المختلفة.	٤,٢٠	١,١٥	كبيرة جداً
٣	٣٤	قلة الوسائل التعليمية (أفلام، فيديو) .	٣,٦٩	١,١٧	كبيرة
٤	٤٤	قلة الموازنات المخصصة للنشاط الرياضي المدرسي.	٣,٥٤	١,٢٠	كبيرة
٥	٤١	افتقار الملاعب إلى عوامل الأمن والسلامة.	٣,٤٣	١,٢٥	متوسطة
٦	٤٠	عدم توفر مخزن معد ومرتب للأدوات والأجهزة الرياضية.	٣,٣٧	١,٥٢	متوسطة
٧	٣٢	عدم توفر الأجهزة والأدوات الرياضية المختلفة.	٣,٢٩	١,٢٠	متوسطة
٨	٣٣	قلة الملاعب والساحات الرياضية.	٣,٢٨	١,٢٤	متوسطة
٩	٣٧	عدم توفر أدوات قياس وتقويم.	٣,٢٢	١,١٧	متوسطة
١٠	٣٦	الأدوات المستخدمة لا تتناسب مع أعداد الطلبة.	٣,١٢	١,٢٠	متوسطة
١١	٣٩	عدم صلاحية الأجهزة والأدوات للاستخدام.	٢,٩٣	١,١٨	قليلة
١٢	٤٣	عدم صرف الموازنات المخصصة للنشاط الرياضي المدرسي.	٢,٨٥	١,٢٤	قليلة
١٣	٣٥	عدم توفر الكرات المختلفة في جميع الألعاب الرياضية.	٢,٨٢	١,٣٠	قليلة
١٤	٤٢	عدم وجود إسعافات أولية.	٢,٧٤	١,١٩	قليلة
١٥	٤٦	ازدواجية ملعب المدرسة مع مدرسة أخرى.	١,٦٧	١,٣٦	قليلة جداً
١٦	٤٧	تطبيق المدرسة لنظام الفترتين.	١,٧٦	١,٣٢	قليلة جداً
		الدرجة الكلية	٣,٢٥	٠,٠٩	متوسطة

ملحق (٥)

فقرات مجال الطلبة مرتبة تنازلياً.

الترتيب	رقم الفقرة	فقرات مجال الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٩	كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد يعيق تنفيذ الحصة.	٣,٩٨	١,٠٣	كبيرة
٢	٢٠	قلة الحوافز التي تشجع الطلبة في المشاركة الرياضية.	٣,٦٦	١,٠٧	كبيرة
٣	٢٣	اختلاف قدرات الطلبة في الصف الواحد.	٣,٥٢	٠,٩٨	كبيرة
٤	٢١	عدم رغبة الطلبة بالممارسة لإجراءات الحصة التقليدية.	٣,٢٦	١,١٠	متوسطة
٥	٢٥	قلة وعي الطلبة بأهمية حصة التربية الرياضية.	٣,١٨	١,٢٥	متوسطة
٦	٣١	المدركات الخاطئة من بعض الطلبة نحو حصة التربية الرياضية.	٢,٩٥	١,١٣	قليلة
٧	٣٠	عدم اهتمام الطلبة المجتهدين (الأوائل) في حصة التربية الرياضية.	٢,٦٦	١,٢٨	قليلة
٨	٢٢	عدم التزام الطلبة بالزي الرياضي.	٢,٦٣	١,١٣	قليلة
٩	٢٨	خجل بعض الطلبة من بنيتهم الجسدية.	٢,٦٢	١,١٢	قليلة
١٠	٢٤	انشغال الطلبة عن المشاركة بأمور أخرى أثناء تنفيذ الحصة.	٢,٣٦	٠,٩٨	قليلة جداً
١١	٢٩	استهزاء بعض الطلبة من بعضهم البعض.	٢,٣٥	١,٠٥	قليلة جداً
١٢	٢٦	أجد صعوبة في عملي بسبب وجود طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.	١,٨٤	٠,٨٨	قليلة جداً
١٣	٢٧	وجود طلبة من كلا الجنسين في الصف الواحد.	١,٦٥	١,٢٠	قليلة جداً
		الدرجة الكلية	٢,٨٢	٠,١٢	قليلة

الملحق (٦)

فقرات مجال المعلم مرتبة تنازلياً.

الترتيب	رقم الفقرة	فقرات مجال المعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٢	قلة استخدام الوسائل التعليمية (فيديو، أفلام) لتحقيق أهداف الحصة.	٣,٣٨	١,١٧	متوسطة
٢	١٧	أجد صعوبة في عملي بسبب ارتفاع نصاب المعلم من الحصص.	٢,٧٢	١,٢٤	قليلة
٣	١١	عدم تدوين الملاحظات والمشكلات التي تحدث للاستفادة منها في المستقبل.	٢,٢٩	٠,٩١	قليلة جداً
٤	١٦	قلة التنويع في أساليب التقويم.	٢,٢٠	٠,٩٣	قليلة جداً
٥	١٨	عدم متابعة التطورات والتعديلات الرياضية والاستفادة منها.	٢,١١	٠,٩٥	قليلة جداً
٦	١	أجد صعوبة في تحديد الأهداف السلوكية للحصة بشكل واضح.	٢,٠٩	٠,٨٢	قليلة جداً
٧	٨	عدم مراعاة حاجات الطلبة وميولهم واهتماماتهم.	٢,٠٧	٠,٨٨	قليلة جداً
٨	١٥	قلة تزويد الطلبة بتغذية راجعة.	٢,٠٦	٠,٨٣	قليلة جداً
٩	١٠	عدم الأخذ بعين الاعتبار إمكانات المدرسة عند وضع الخطة.	٢,٠١	٠,٩٣	قليلة جداً
١٠	٣	أشعر أن عدم معرفتي بأساليب وطرائق التدريس يحول دون استخدامي إياها.	١,٩١	١,٠٣	قليلة جداً
١١	١٣	عدم إعداد الأدوات والأجهزة قبل استخدامها في الحصة.	١,٧٩	٠,٨٨	قليلة جداً
١٢	٢	عدم إعداد المادة الدراسية إعدادا جيدا.	١,٧٧	٠,٨٩	قليلة جداً
١٣	٧	ضعف استخدام أسلوب التعزيز والتحفيز للطلبة.	١,٧٥	٠,٨١	قليلة جداً
١٤	١٤	عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	١,٦٧	٠,٧٧	قليلة جداً
١٥	٩	عدم استخدم لغة سليمة وواضحة في مخاطبة الطلبة.	١,٦٤	٠,٦١	قليلة جداً
١٦	٦	أجد صعوبة في أداء المهارات الأساسية أمام الطلبة.	١,٦١	٠,٨٤	قليلة جداً
١٧	٥	عدم استغلال وقت الحصة بشكل إيجابي.	١,٦٠	٠,٦٧	قليلة جداً
١٨	٤	أجد صعوبة في ضبط مجريات الحصة.	١,٣٩	٠,٦٢	قليلة جداً
		الدرجة الكلية	٢,١٠	٠,١٦	قليلة جداً

مستوى المهارات الإملائيّة وعلاقتها بحفظ القرآن الكريم لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ في محافظة إربد

د. راتب قاسم عاشور*

د. محمد فؤاد الحوامدة**

* أستاذ مشارك/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ الأردن.

** أستاذ مساعد/ كلية إربد الجامعيّة/ جامعة البلقاء التطبيقيّة/ الأردن.

ملخص:

هدفت الدِّراسة إلى معرفة مستوى المهارات الإملائيّة لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ (الحافظين للقرآن الكريم، وغير الحافظين له) ، والكشف عن أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات الإملائيّة لديهم، وقد تكوَّنت عينة الدِّراسة من (٢٥٣) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسيّ في الفصل الدِّراسيّ الثانيّ للعام ٢٠٠٩/ ٢٠١٠، ومن الطلبة الملتحقين في مراكز تحفيظ القرآن الكريم في محافظة إربد. ولتحقيق أهداف الدِّراسة طوَّر الباحثان اختباراً إملائيّاً طُبّق على عينة الدِّراسة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن مستوى أداء الطلبة الحافظين للقرآن الكريم على الاختبار الإملائيّ بلغ (٧٣,٧٪) ، وهو أقل من المستوى المقبول تربويّاً بفارق بسيط مقارنة مع مستوى أداء الطلبة غير الحافظين للقرآن الكريم على الاختبار الإملائيّ حيث بلغ (٦٠,٢٪) ، وهو أقل بفارق كبير نسبيّاً عن المستوى المقبول تربويّاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α= ٠,٠٥) بين متوسطات أداء أفراد عينة الدِّراسة على الاختبار الإملائيّ يعزى لمتغير (المجموعة) ، ولصالح طلبة المجموعة الحافظين للقرآن الكريم، وأظهرت أيضاً وجود علاقة ارتباطيّة موجبة دالة إحصائيّاً بين عدد الأجزاء التي يحفظها الطلبة من القرآن الكريم وامتلاك المهارات الإملائيّة، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α= ٠,٠٥) بين متوسطي أداء أفراد عينة الدِّراسة على الاختبار الإملائيّ يعزى لمتغيرات جنس الطالب أو للتفاعل بين متغيري جنس الطالب والمجموعة.

الكلمات المفتاحيّة: المهارات الإملائيّة، اللغة العربيّة، القرآن الكريم، الصف السادس الأساسيّ.

Abstract:

This study aimed at examining the level of Grade-Six students' writing skills to find out how such skills are different between those who read the Holy Quran by heart and those who do not in Irbid, Jordan. Using an analytic descriptive method, a writing test was developed to be applied to a subject of 253 Grade-Six (male and female) students registered in Semester II 20092010/ and enrolled in one of Irbid's Quran-teaching centers. The study showed that the performance of the two groups in the writing test was less than the educationally-approved level with a nearly Small Percentage (73.7%) for those who read the Holy Quran by heart and a relatively greater Percentage (60.2%) for those who do not. Statistically significant differences were found at (α= 0.05) in the mean scores of the subjects due to group in favor of those who read the Holy Quran by heart, whereas no statistically significant differences were found at (α= 0.05) due to gender nor the interaction between group and gender. Moreover, a positive and statistically significant relationship was found to be between how many parts of the Holy Quran a student reads by heart and how well his/her writing skills are.

Keywords: *Writing Skills; the Arabic Language; the Holy Quran; Six-Grade Students.*

مُقدِّمة:

إن للغة دوراً عظيماً في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة الإنسان للاتصال بالآخرين، وهي وسيلته لقضاء حاجاته، والتعبير عن أفكاره وعواطفه، وأداته للتفكير والقراءة؛ لذا فقد اهتمّ التربويون قديماً وحديثاً بتعليم اللغة وتنمية مهاراتها، في كلّ المراحل التعليمية؛ بحيث يصل الطالب في نهاية هذه المراحل إلى مستوى يمكّنه من استخدام اللغة استخداماً ناجحاً قراءة وكتابة واستماعاً ومحادثة (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩) .

وتعدُّ القراءة النافذة إلى الفكر الإنسانيّ، الموصلة إلى كلّ أنواع المعرفة، وتتجلى أهميّة القراءة في أول آية نزلت من القرآن الكريم على الرسول ﷺ في غار حراء، قال ﷺ ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ**﴾ (العلق، آية ١– ٢) ، وأكّد سبحانه وتعالى أداة القراءة والكتابة في قوله ﴿**اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ**﴾ (العلق، آية ٣– ٥) . فالقراءة أقوى الأسباب لمعرفة **الله** سبحانه وتعالى وعبادته وطاعة رسوله ﷺ، وهي متعة للنفس، وغذاء للعقل والروح.

والكتابة وسيلةٌ من وسائلِ الاتصالِ التي بوساطتها يمكن للطالب أن يُعبّر عن أفكارِه، وأن يقف على أفكارِ غيره، ويسجلَ ما يودّ تسجيلَه من حوادث ووقائع، وكثيرًا ما يكون الخطأ الكتابيّ في الإملاء وفي عرضِ الفكرة، سبباً في قلبِ المعنى، وعدم وضوحِ الفكرة؛ لذا تعدّ الكتابة الصحيحة عمليّة مهمةً في التعليم (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩؛ الفقعاوي، ٢٠٠٩) .

ويعد الإملاءُ فناً من فنون اللغة العربيّة، وهو من الأسسِ المهمّة للتعبيرِ الكتابيّ، وإذا كانت قواعد النحوِ والصرف وسيلةً لصحة الكتابة إعراباً واشتقاقاً، فإنَّ الإملاءَ وسيلةٌ لها من حيث الرسم الكتابيّ، وكذلك يعدّ الإملاء مقياساً دقيقاً لمعرفة المستوى الذي وصلَ إليه الطلبة في تعلّمهِم (إبراهيم، ١٩٧٣) . فالخطأ الإملائيّ يشوه الكتابة، وقد يعوق فهم الجملة، فهناك علاقة وطيدة بين صحة الكتابة وفهم المقروء واستيعاب النص ككلّ، فكلّما قرأ الطفل أكثر، كلما نمت لديه القدرة على اكتشاف صور الكلمات، واستيعاب الهجاء الصحيح لها، ممّا يساعد على استرجاع الصور البصريّة المخزونة في الذهن، لذلك يجب أن يُعلَّم الإملاء من خلال فرص متنوعة ومواقف لغويّة وعَبرَ إطار المنحنى التّكامُلي (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩) . ويتأثر الإملاء بالاستماع والقراءة، فالإملاء هو الإصغاء إلى الكلام من مصدره والوعي بمخارج الحروف، حيث إنَّ أسس عمليّة الإملاء هي الذاكرة والتخيُّل والتمييز السمعيّ (البدوي، ١٩٩٧) .

وتنبع أهميّة الإملاءِ من حيث إنه يعلِّم الطالب التمعن، ودقةَ الملاحظةِ، ويربي عنده قوةَ الحكمِ والإذعانَ للحق، كما يعوده على الصبرِ، والنظام، والنظافة، وسرعة النقد، والسيطرةَ على حركات اليد، والتحكم في الكتابة، وللإملاء أهَميّة نفسيّة عظيمة بالنسبة للطالب، فالطالب القادر على الكتابةَ الصحيحة المقروءة، تتكوّن لدية شخصيّة مستقلة، ويشعر بذاته، ويصبح قادراً على التعبير عن نفسه، والتواصل مع المعلم (الفقعاوي، ٢٠٠٩؛ عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩؛ سلامة، ٢٠٠٣) .

وقد بحثت دراسات عديدة العلاقة القائمة بين القراءة وعمليّة إتقان الكتابة وأثر صعوبة تعلّم القراءة في الإلمام بعمليّة الكتابة والتهجئة الإملائيّة (طه، ٢٠٠٣؛ Steffler, 2001; Curtin, Manis, & Seidenberg, 2001) . وأظهرت دراسة (العيسوي، ٢٠٠٥) وجود معامل ارتباط موجب ودال بين الطلاقة اللغويّة والصحة الإملائيّة. وأكدت دراسة (Scott& Michael, 2000) ضرورة التركيز على الأفكار؛ من حيث الأصالة، والجودة والتنوّع، والأساليب اللغويّة. من حيث الدقة في اختيار الكلمات، وسلامتها، وكم الثروة اللغويّة، لكي نساعد الطلبة على الانطلاق في عمليّة الكتابة.

كما يشير سيفج (Savage, 1994) إلى أنّ تعلّم مهارة القراءة يتضمن بالضرورة تعلّم مهارة الكتابة، وتطور إحدى المهارتين له تأثير قويّ في تطور المهارات الأخرى. وقد أكد داني (Daane, 1991) أن نتاج الطلبة الذين تعرضوا لنصوص من الأدب الرفيع وقرأوها، كان ذا مستوى أفضل وأعلى من نتاج الطلبة الذين لم يقرأوا أو قرأوا أدباً ذا قيمة ومستوى منخفضين، وأكد أيضاً أن القراءة أكسبتهم المخططات المعرفيّة اللازمة للكتابة الجيدة.

بالإضافة إلى أن أنواع الإملاء يتطلب القراءة قبل الكتابة؛ كالإملاء المنقول، والإملاء المنظور، فالتركيز في التدريب على القراءة، له أثر واضح في إكساب الأطفال القدرة على الكتابة (الفقعاوي، ٢٠٠٩؛ فضل الله، ١٩٩٧) . وقد أظهرت دراسة (سيد، ١٩٩٦) وجود علاقة إيجابيّة بين الكفاءة في القدرة على القراءة ومهاراتها، وبين الكفاءة في الرسم الإملائيّ، وأن التأثير متبادل بين الكفاءة في القراءة والكفاءة في الكتابة.

وقد امتنَّ الله عزَّ وجلّ على عباده بإنزال القرآن العظيم بلغة العرب التي هي أفضل اللغات وأشرفها، وأحسنها بيانًا، وأسهلها اكتسابًا (العليوي، ٢٠٠٧) ، والقرآن أصل الشريعة، وفيه تجتمع تعاليمها، ومنه تتفرع علومها، ومن هنا كان لابدَّ مِن حفظه وَفهمه والعمل به، ولن يُؤتي حفظ القرآن ثماره اليانعة إلا بفهم معانيه، ولن يحوز المسلم فضله إلا بامتثال شرع الله، وبإجتماع هذه الجوانب تكتمل الصورة الصحيحة لحفظ كتاب الله تعالى (الفريح، ٢٠٠٧) .

فقد كانت مصداقيّة القرآن الكريم، وضمانه من التحريف، وأنّه كتاب **الله** الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، سبباً مهماً في اعتماده مصدراً رئيسيّاً للتربية الإسلاميّة وتوجيه حياة الناس وهدايتهم وإرشادهم إلى طريق السعادة والنجاة في كلّ زمان ومكان، قال تعالى ﴿**إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا**﴾ (الإسراء، آية ٩) ، وقد رفع النبيّ ﷺ من شأن من يتعلّم القرآن؛ لأن في ذلك ثواباً كبيراً للعالم والمتعلّم، ورغَّب الأمة بحفظه بقوله (مَثَلُ الَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ وَهُوَ حَافِظٌ لَهُ مَعَ السَّفَرَةِ الْكِرَامِ الْبَرَرَةِ، وَمَثَلُ الَّذِي يَقْرَأُ وَهُوَ يَتَعَاهَدُهُ وَهُوَ عَلَيْهِ شَدِيدٌ فَلَهُ أَجْرَانِ) (أخرجه البخاري، رقم الحديث ٤٩٣٧) ، وقد روي عن ابن مسعود رضي **الله** عنه أنّه قال (مَنْ أَرَادَ الْعِلْمَ فَعَلَيْهِ بِالْقُرْآنِ، فَإِنَّ فِيهِ خَبَرَ الْأَوَّلِينَ وَالْآخِرِينَ) وَرَوَاهُ شُعْبَةُ، عَنْ أَبِي إِسْحَاقَ، وَقَالَ فِيهِ (فَلْيُثَوِّرِ الْقُرْآنَ، فَإِنَّ فِيهِ عِلْمَ الْأَوَّلِينَ وَالْآخِرِينَ) (أخرجه البيهقي في الجامع لشعب الإيمان، رقم الحديث ١٨٠٨) .

من هنا، فإنَّ تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، لغة القرآن الكريم، فيه تقرّب إلى **الله** سبحانه وتعالى، فالأمر بتدريسها مصاحب للأمر بتدريس القرآن الكريم والسنّة النبويّة (زقوت والشخشير، ٢٠٠٢) . ولهذه العلاقة الوثيقة بين القرآن الكريم واللغة العربيّة فإنه يفترض أن يكون له أثر كبير فيها، وقد وعى المسلمون قديماً العلاقة الوثيقة بين القرآن الكريم واللغة العربيّة، وأدركوا الأهميّة الكبرى للقرآن الكريم، فعدّوه قاعدة التربية والتوجيه للأمة، ووجّهوا الأجيال نحو تلاوته وحفظه، وجعلوه الأساس الذي يتعلّمه الصغار والكبار، ومنه ينطلقون لجمع المعارف والعلوم على اختلافها، فيرتقي مستوى إدراكهم، وتتحسن معارفهم، وتنضبط سلوكياتهم وأخلاقهم، وتنمو مهاراتهم، ويتطور فكرهم والنظر في الكون من حولهم (الشراري، ٢٠٠٨) .

ويعدّ تحفيظ القرآن أساس إتقان سائر العلوم الأخرى، حيث يستمع الطلبة إلى دروس القراءة بما فيها من إجادة اللغة العربيّة، وتعلّم التجويد، وأحكامه، ثم يتدرج الأمر إلى تفهم معاني الآيات شرحاً وتفصيلاً، ويتعرض إلى بيان القصة في الأسلوب، والمعنى في الألفاظ، والإيضاح في التفسير مع التعريج إلى التاريخ، والسيرة، والفقه، والتوحيد، والسنّة (محي الدين، ١٩٩٣) . إن تلقي العلم بهذه الطريقة أدْعَى إلى ترسيخه في العقل ممّا يساعد المتعلّم على إجادة اللغة العربيّة الفصحى دون أن يشعر بصعوبتها، فهو يدرس لغته الفصيحة بطريقة متكاملة (الأنصاري، ٢٠٠٨) .

وقد نصح المربّون سابقاً بالبدء بتحفيظ الطفل القرآن الكريم، منذ الصغر ليتعلّم اللغة العربيّة الأصيلة، وترسخ في نفسه معالم الإيمان. قال الإمام النووي: (كان السلف لا يعلمون الحديث والفقه إلا لمن يحفظ القرآن) (النووي، د. ت، ج١، ٣٨) ، وقال ابن تيمية

«إنّ طلب حفظ القرآن مقدَّم على كثير ممّا تسميه الناس علماً» (ابن تيمية، ١٩٨٧، ج٢، ٢٣٥) . ويؤكد ابن خلدون في مقدمته أنَّ من مصادر ووسائل اكتساب المَلكة اللسانيّة لدى المتعلّم، «كثرة الحفظ من كلام العرب؛ حتّى يرْتَسِم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسج هو عليه، ويتنزّل بذلك منزلة من نشأ معهم، وخالط عباراتهم في كلامهم، حتّى حصلت له المَلكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم، وعلى مقدار جودة المحفوظ أو المسموع، تكون جودة الاستعمال من بعده، ثم إجادة المَلكة من بعدهما. فبارتقاء المحفوظ في طبقته من الكلام، ترتقي الملكة الحاصلة؛ لأن الطبع إنما ينسج على منوالها، وتنمو قوى المَلكة بتغذيتها» (ابن خلدون، ٢٠٠٢، ٥٦٨) . كما أكَّد ابن الأثير والقلقشندي أهميّة حفظ القرآن الكريم وتلاوته في اكتساب الملكة اللسانيّة، وتنمية مهاراتها (ابن الأثير، ١٩٩٨، ج١، ٨٤؛ القلقشندي، ١٩٨٧، ج١، ١٨٩) .

من هنا يرى المربّون أنّه لكي تستقيم لغة الطالب ويصح لسانه وقلمه وتتربى عنده ملكة اللغة، لابدّ أن يحفظ قدراً معيناً من القرآن الكريم والنصوص الشعريّة والنثريّة، فالحفظ يشحذ العقل، وينشط الذاكرة، ويزيد من ثروة الإنسان الأدبيّة، وملكاته اللغويّة (زقوت، ١٩٩٩) .

كما يؤدي تدريس القرآن الكريم وظائف مهمة في حياة كلّ طالب من الجانب النفسيّ والوجدانيّ والروحيّ والعقليّ والاجتماعيّ، فقراءة الطلبة الآيات القرآنيّة والأحاديث النبويّة في كتب اللغة العربيّة خاصة، والكتب المدرسيّة عامة، يُعوّد الطلبة على النطق السليم، والتعبير الفصيح لفظاً وكتابةً، لما في القرآن من بلاغة وبيان (أبو مرق، ٢٠٠٦)؛ ممّا يجعل الحافظ للقرآن أسرع بديهة، وأَضبط وأتقن للقراءة والكتابة وسعة الأفق والعلم والفصاحة، وذلك بتعويده سماع الكلمات التي لم يتعلّمها، وتعويد لسانه النطق بها، وتعويد ذهنه وذاكرته التعامل معها وكتابتها، ومحاولة فهمها وإدخالها في الذاكرة لأوّل مرة (الشنقيطي، ٢٠٠٠) . فقد أظهرت دراسة (الشاعر، ٢٠٠١) وجود علاقة إيجابيّة بين حفظ القرآن الكريم ومستوى التفكير التجريديّ لدى الطلبة الحافظين للقرآن الكريم في مراكز تحفيظ القرآن الكريم مقارنة بالطلبة غير الحافظين له. يضافُ إلى ذلك أنَّ القرآن الكريم كان له الفضل الكبير في تقعيد اللغة وضبطها، فهو بمنزلة الروح من الجسد بالنّسبة للّغة العربيّة، بل بفضله سادت اللّغة العربيّة وتهذّبت، وضُبِطت قواعدها، واتّصلت حلقات عصورها، وانفتحت للعلوم والمعارف، وحفظت وحدتها (نعيم ومرجان، ٢٠٠٦) . وهذه الفوائد جميعها نهدف إليها في تعليم اللغة وتنمية مهاراتها، وهي من الأسس اللغويّة التي يجب مراعاتها في تعليم الكتابة والإملاء، والتي يحققها حفظ القرآن الكريم (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩) .

ولقد اهتمّت بعض الدِّراسات بتحديد العلاقة بين حفظ القرآن الكريم والعمليات العقليّة لدى الإنسان، ومهارات القراءة والكتابة، والقدرة على الاستدلال اللغويّ، بالإضافة إلى أثر القرآن في نمو الأخلاق وتهذيبها، وضبط السلوك وتوجيهه، وما له من آثار إيجابيّة في حفظ المجتمع وإصلاحه (عبد الجواد، ٢٠٠٧؛ الفريح، ٢٠٠٧؛ معلم، ٢٠٠١؛ النجار، ٢٠٠٠؛ السويدي، ١٩٩٤؛ الشريف، ١٩٩٢؛ العريفي، ١٩٩١) .

وانطلاقاً من الدور التربويّ والتعليميّ المهم للقرآن الكريم ومنهج دراسته وتدريسه، تصبح الحاجة ماسّة إلى إجراء دراسات وبحوث مستفيضة للوقوف على أثر القرآن الكريم تلاوةً وحفظاً في المباحث الدِّراسيّة، وفي مقدمتها اللغة العربيّة بفروعها المختلفة، وبالرغم من وجود عدد من الدِّراسات التي أثبتت أهميّة القرآن في تنمية المهارات اللغويّة وتطويرها، فإن الحاجة ماسةٌ إلى وجود دراسات متخصصة تربط بين حفظ القرآن ومهارات الإملاء، الأمر الذي دفع الباحثيْن إلى القيام بهذه الدِّراسة التي تهدف إلى إبراز أهميّة حفظ القرآن الكريم على مستوى المهارات الإملاَئيّة لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ في الأردن.

مشكلة الدِّراسة:

يعدّ القرآن الكريم عنصراً أساسيّاً من عناصر تدريس اللغة العربيّة وأبرز مقوماتها، وتمشياً مع ذلك أعطت وزارة التربية والتعليم في الأردن أهميّة كبيرة لدراسة القرآن الكريم تلاوةً وحفظاً وتفسيراً، ضمن مبحثَيْ التربية الإسلاميّة واللغة العربيّة، وأكدت وجوب العناية بتلاوته وحفظه، وبالنظر إلى فلسفة التربية والتعليم في المملكة الأردنيّة الهاشميّة التي حَدَّدها قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة (١٩٩٤) ، نجد أنّها تتضمن أسساً مهمةً تقوم على تعليم القرآن الكريم في جميع مراحل التعليم، ففي الفصل الثاني (أ) الأسس الفكريّة، ومن أهمها: الإيمان بالله تعالى جل جلاله، وهو نظام فكريّ سلوكيّ يحترم الإنسان ويعلي من مكانة العقل ويحضّ على العلم والعمل والخلق، والإسلام نظام قيميّ متكامل يوفر القيم والمبادئ الصالحة التي تشكل ضمير الفرد والجماعة. كما تؤكد أهداف مرحلة التعليم الأساسيّ في المادة (٩) أن يُلمّ الطالب إلماماً واعياً بتاريخ الإسلام ومبادئه وشعائره وأحكامه وقيمه، ويتمثّلها خلقاً ومسلكاً.

لكن في المقابل ما زالت الشكوى تتكرر وتتنامى من ضعف طلبة المرحلة الابتدائيّة في مهارات الإملاء، فقد أشارت كثير من الدِّراسات إلى ذلك كدراسة (الفقعاوي، ٢٠٠٩؛ أبو مرق، ٢٠٠٧؛ اليمني، ٢٠٠٤ الجوجو، ٢٠٠٤؛ البدوي، ١٩٩٧) ، كما أشارت نتائج الأبحاث والدِّراسات في المؤتمرات التعليميّة الإسلاميّة العالميّة إلى ضآلة ما يقرأ الطلبة ويحفظوه من القرآن الكريم في جميع المراحل الدِّراسيّة لدى بعض المجتمعات الإسلاميّة (وزارة التعليم العالي، ١٩٨٢، ١٦)

ودعمًا لنتائج الدِّراسات السابقة، ونظراً لمكانة حفظ القرآن الكريم وأهميته في تعليم اللغة العربيّة، وفي ضوء مكانة اللغة العربيّة وأهميتها في التعليم في المرحلة الأساسيّة باعتبارها القاعدة الأساسيّة للسلم التعليميّ، وضرورة العمل على تهيئة المواقف التعليميّة المناسبة التي تساهم في تنمية مهاراتها (قراءة وكتابة ومحادثة واستماعاً) ، التي من شأنها المساهمة في تنمية المهارات اللغويّة والحد من الأخطاء الإملائيّة الشائعة في كتابات الطلبة، بدت الحاجة الملحة لإجراء الدِّراسة بهدف إبراز أهميّة حفظ القرآن الكريم وأثره في مستوى المهارات الإملائيّة لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ في الأردن.

أسئلة الدِّراسة:

يمكن أن تتحدد مشكلة الدِّراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى المهارات الإملائيّة وعلاقتها بحفظ القرآن الكريم لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ في محافظة إربد؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعيّة الآتية:

١. ما مستوى المهارات الإملائيّة لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ الحافظين للقرآن الكريم في محافظة إربد؟

٢. ما مستوى المهارات الإملائيّة لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ غير الحافظين للقرآن الكريم في محافظة إربد؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى المهارات الإملائيّة بين طلبة الصف السادس الأساسيّ (الحافظين للقرآن الكريم، وغير الحافظين للقرآن الكريم) في محافظة إربد، تعزى لمتغيرات (الجنس، والمجموعة والتفاعل بينهما) ؟

أهداف الدِّراسة:

♦ تهدف الدِّراسة الحاليّة إلى معرفة مستوى المهارات الإملائيّة لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ الحافظين للقرآن الكريم، كما تهدف إلى معرفة مستوى المهارات الإملائيّة لدى الطلبة غير الحافظين للقرآن الكريم.

♦ وتهدف الدِّراسة أيضا إلى معرفة دلالة الفروق في مستوى المهارات الإملائيّة بين الطلبة (الحافظين للقرآن الكريم، وغير الحافظين للقرآن الكريم) .

♦ وتهدف هذه الدِّراسة إلى معرفة دلالة الفروق في مستوى المهارات الإملائيّة بين الطلبة (الحافظين للقرآن الكريم، وغير الحافظين للقرآن الكريم) التي تعزى لمتغير الجنس.

أهميّة الدِّراسة:

♦ تنبع أهميّة الدِّراسة من كونها تعالج موضوعاً يتعلق بأشرف الكتب (القرآن الكريم) ، الذي يعدّ المرجعيّة والمصدر الأساسيّ للمسلمين، إن مكانة القرآن الكريم للأمة الإسلاميّة مكانة الرأس من الجسد، فهو عزّها ومجدها ورمز شخصيتها وسرّ بقائها، أمرَ اللهُ الأمةَ الإسلاميّة على لسان رسولها أن تتمسك بالقرآن؛ لأنّه شرفها وذكرها بين الأمم، فقال تعالى ﴿**فَاسْتَمْسِكْ بِالَّذِي أُوحِيَ إِلَيْكَ إِنَّكَ عَلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ** (٤٣) **وَإِنَّهُ لَذِكْرٌ لَّكَ وَلِقَوْمِكَ وَسَوْفَ تُسْأَلُونَ**﴾ (الزخرف، آية ٤٣-٤٤) .

♦ أنّ الدِّراسة الحاليّة تتناول مهارات الإملاء بالبحث، باعتبارها من المهارات الأساسيّة من مهارات اللغة العربيّة التي يواجه فيها الطلبة صعوبات كبيرة، وإشكاليات كثيرة كما تشير كثير من الدِّراسات (الفقعاوي، ٢٠٠٩؛ أبو مرق، ٢٠٠٧؛ اليمني، ٢٠٠٤ الجوجو، ٢٠٠٤؛ البدوي، ١٩٩٧) .

♦ إن إجراء الدِّراسة الحاليّة قد يفيد القائمين على دراسة مهارات اللغة العربيّة وتنميتها، والمشكلات التي يعاني منها الطلبة، وخاصة مشكلة الضعف اللغويّ، وذلك من خلال زيادة مقدار الحفظ للآيات القرآنية، بهدف التنمية اللغويّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة.

♦ إن إجراء الدِّراسة الحاليّة قد تفيد أولياء أمور الطلبة الذين تقع على عاتقهم مسؤولية مباشرة في تربية أبنائهم، ومتابعة دراستهم، فقد أثبتت بعض الدِّراسات، كدراسة هالسال وجرين **(Halsall & Green, 1995)** أن تأثير دور المدرسة في تعليم القراءة للمبتدئين ينحصر في ١٥٪ من التأثير، وأن ٨٥٪ من التأثير يرجع إلى خلفية الطالب متضمنة قدراته العقليّة، وتعليم ما قبل المدرسة، والظروف الأسرية، ودور الوالدين. من هنا، فإنّ نتائج هذه الدِّراسة ستوضح مدى حاجة أبنائهم للالتحاق بمركز تحفيظ القرآن الكريم لزيادة مهاراتهم اللغويّة.

♦ إن إجراء الدِّراسة الحاليّة قد يوفّر المعلومات والبيانات لصانع القرار، وتزويد القائمين على إعداد كتب اللغة العربيّة، بمعلومات تساعدهم في اتخاذ القرارات لتقويم الكتب وتطويرها بزيادة عدد النصوص القرآنية المطلوب حفظها في كتب اللغة العربيّة وكتب التربية الإسلاميّة، من أجل الارتقاء بها إلى المستوى الأفضل.

♦ يتوقع الباحثان أن تفسح هذه الدِّراسة المجال أمام الباحثين الآخرين لإجراء بحوث ودراسات تتناول أثر حفظ القرآن الكريم في مهارات اللغة العربيّة الأخرى والتحصيل الدِّراسيّ في المواد الدِّراسيّة المختلفة، وفي كلّ المراحل التعليمية.

التعريفات الإجرائية:

◄ **الحفظ**: في اللغة هو نقيض النسيان، وهو التعهد وقلة الغفلة (ابن منظور، لسان العرب، مادة حَفِظ). وفي الاصطلاح: قدرة الطالب على الاحتفاظ بما تعلّمه، ويقاس في الدِّراسة الحاليّة بعدد الأجزاء التي يحفظها الطلبة من القرآن الكريم.

◄ **المهارات الإملائيّة**: تعرف المهارة بأنّها قدرة الفرد على أداء أنواع من الممارسات العقليّة والبدنية بكفاءة عالية، بحيث يقوم الفرد بالمهمة بسرعة ودقة وإتقان، مع اقتصاد في الوقت والجهد.

ويقصد بالمهارات الإملائيّة في هذه الدِّراسة مجموعة المهارات التي ينبغي أن يتقنها طلبة الصف السادس الأساسيّ في محافظة إربد التي تمكنهم من الكتابة بشكل سليم مراعاة لصحة الرسم الإملائيّ ووفقاً للقواعد اللغويّة المتعارف عليها، ووضوح الخط؛ تحقيقاً للفَهم والإفهام، حيث تمثلت في قائمة المهارات الإملائيّة التي طوِّرت في هذه الدِّراسة، وتقاس بالدرجة الكلّية التي يحصل عليها الطلبة في الاختبار الإملائيّ.

محددات الدِّراسة

يمكن تعميم نتائج الدِّراسة في ضوء المحدّدات الآتية:

- اقتصار عينة الدِّراسة على طلبة الصف السادس الأساسيّ الملتحقين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم في الفصل الدِّراسيّ الثاني ٢٠٠٩/٢٠١٠ في محافظة إربد.
- اعتماد هذه الدِّراسة على اختبار لقياس المهارات الإملائيّة لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ من إعداد الباحثين.
- اقتصرت الدِّراسة على قائمة المهارات الإملائيّة، والتي تضمنت (١٤) مهارة.
- يتحدد تعميم نتائج الدِّراسة خارج مجتمعها الإحصائيّ بدرجة مماثلة المجتمع الخارجيّ لمجتمع الدِّراسة.

الدِّراسات السابقة:

ثمّة دراسات عديدة تناولت أهميّة القرآن الكريم وخصائصه، وأثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدِّراسيّ، غير أنّه لا توجد دراسة محددة تناولت أثر حفظ القرآن الكريم في مهارات اللغة العربيّة (القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع) في الأردن، والمهارات الإملائيّة تحديداً.

فقد قام **الشراري** (٢٠٠٨) بدراسة هدفها التعرف إلى أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمنطقة الجوف، وقد اتبعت الدِّراسة المنهج شبه التجريبيّ، حيث طُبِّقت على عينة بلغت (١٠٠) طالبة من مدارس تحفيظ القرآن الكريم، و (١٢٠) طالبة من مدارس التعليم العام. وأعدتّ الباحثة اختباراً يقيس مهارات التفكير الناقد بالاعتماد على آيات مختارة من القرآن، وبعد تطبيق الدِّراسة والاختبار، أسفرت نتائج الدِّراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيّة (الحافظات) ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (غير الحافظات) في مهارة الاستنباط، والاستدلال بالنص، والاستنتاج، والبحث عن العلاقات، والتفسير. والتأكيد على أولياء الأمور بحاجة الأبناء لحفظ القرآن الكريم، وما يرتبط بهذا الحفظ من تنمية لمهارات التفكير الناقد لديهم.

وهدفت دراسة **عبد الجواد** (٢٠٠٧) إلى معرفة مستوى مهارات التعبير الكتابيّ لدى الطلبة الحافظين للقرآن الكريم كاملاً وغير الحافظين، مع معرفة دلالة الفروق في مستوى تلك المهارات بين المجموعتين، كذلك هدفت إلى معرفة دلالة الفروق في مستوى تلك المهارات التي تعزى لمتغير الجنس، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفيّ (التحليليّ المقارن) ، ثم قام ببناء أداة تحليل مضمون موضوعات التعبير، حيث اعتمد في بنائها على استبانة مهارات التعبير الكتابيّ، والتي اشتملت على ثلاثة أبعاد، الأول: مهارات تنظيم الموضوع (٦) فقرات، الثاني: المهارات الأسلوبية (١٠) فقرات، الثالث: مهارات نظم الموضوع (٩) فقرات، حيث قام الباحث بتحليل موضوعي تعبير ل (١٨٦) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة مستوى امتلاك الطلبة الحافظين للقرآن الكريم والعاديين لتلك المهارات، حيث أظهرت تفوّق الطلبة الحافظين للقرآن الكريم على العاديين في الدرجة الكلّيّة لأداة تحليل المضمون، وكذلك في كلّ بعد على حدة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغير الجنس (طلاب، طالبات) لصالح الطالبات الحافظات للقرآن الكريم مقارنة بالطلاب.

كما قام **الثبيتي** (٢٠٠٣) بدراسة هدفها معرفة أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية قدرات التفكير الابتكاريّ لدى طلبة الصف السادس الابتدائيّ بمدينة الطائف، ولاختبار صحة الفروض، والإجابة عن أسئلة الدِّراسة، استخدم الباحث اختبار تورانس لقياس قدرات التفكير الابتكاريّ (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) ، ثم قدمه إلى (١٠٤) طلاب من طلبة الصف السادس الابتدائيّ بمدينة الطائف (الحافظون للقرآن الكريم، وغير الحافظين)، بهدف التعرف إلى مستوى قدرات التفكير الابتكاريّ لديهم. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات الطلبة الحافظين للقرآن الكريم

ومتوسط درجات الطلبة غير الحافظين للقرآن الكريم في قدرات التفكير الابتكاريّ (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) ، لصالح الطلبة الحافظين للقرآن الكريم.

وفي دراسة أجرتها **معلم** (٢٠٠١) هدفت إلى معرفة أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات الاستقبال اللغويّ لدى طالبات الصف السادس الابتدائيّ، حيث طُبِّقت أدوات الدِّراسة على (١٠٠) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائيّ من مدارس تحفيظ القرآن الكريم والمدارس العاديّة بمدينة مكّة المكرّمة. وكان من أبرز النتائج التي تمّ التوصل إليها تفوّق طالبات مدارس تحفيظ القرآن الكريم على أقرانهنّ بالمدارس العاديّة في أداء جميع مهارات الاستماع، ومهارات القراءة الجهريّة.

أما دراسة **النجار** (٢٠٠٠) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الثقافة الإسلاميّة (القرآن الكريم، والحديث الشريف، والعقيدة، وفقه العبادات، والسيرة، والتاريخ، والشخصيات الإسلاميّة) مع القدرة على التعبير الكتابيّ لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة خان يونس بلغ عددها (٤٧٢) طالباً وطالبة، وأعدَّ الباحث مقياساً للثقافة الإسلاميّة يتضمن المجالات الست المذكورة. وكان من نتائج الدِّراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين مستوى الثقافة الدينيّة الإسلاميّة ومستوى القدرة على التعبير الكتابيّ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذكور المتفوّقين والذكور المتأخرين في الثقافة الدينيّة الإسلاميّة ولصالح المتفوّقين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الإناث المتفوّقات في الثقافة الدينيّة الإسلاميّة والإناث المتأخرات فيها لصالح المتفوّقات، ووجود فروق بين الإناث المتفوّقات في الثقافة الدينيّة الإسلاميّة والذكور المتفوّقين فيها في القدرة على التعبير الكتابيّ لصالح الإناث، ولكنّها لم ترقَ لمستوى الدلالة الإحصائيّة.

وأجرى **الغامدي** (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الالتحاق بجماعة تحفيظ القرآن الكريم في التحصيل الدِّراسيّ في مادة التفسير لدى طلبة الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة، وقد أعدَّ الباحث اختباراً تحصيليّاً طبّقه على (٢٨٠) طالباً (ملتحقين بجماعات تحفيظ القرآن، وغير ملتحقين) . وقد أظهرت نتائج الدِّراسة تفوّق الطلبة الملتحقين بجماعات تحفيظ القرآن على أقرانهم غير الملتحقين في مادة التفسير، وأن حفظ القرآن الكريم ينمّي قدرة الطالب على الاستنباط والاستنتاج للأحكام والفوائد من الآيات المفسّرة.

وهدفت دراسة **السويدي** (١٩٩٤) إلى الكشف عن العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته من جهة، ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهريّة والكتابة من جهة أخرى، لدى عينة من طلبة وطالبات الصف الرابع بدولة قطر، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة، وقد استخدمت الباحثة الاختبارات الشفوية والتحريرية من أجل قياس مستوى

تحصيل الطلبة في كلّ من مهارة حفظ القرآن الكريم، ومهارة القراءة الجهريّة والكتابة، وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات الأساسيّة اللازمة للمتعلّمين في مراحل التعليم الأولى. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود علاقة إيجابيّة قويّة بين حفظ القرآن الكريم والقراءة الجهريّة لدى أفراد الدِّراسة، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٨٧) ، كما أظهرت نتائج الدِّراسة وجود علاقة إيجابيّة قويّة بين حفظ أفراد الدِّراسة للقرآن الكريم وقدرتهم على الكتابة، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٨٦) .

وأجرى **العقيلان** (١٩٩١) دراسة استطلاعية للكشف عن العلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة لدى طلبة الصف السادس الابتدائيّ، في المدرستين التابعتين لمركز شرق الرياض التعليمي، وكان عدد الطلبة الذين حضروا جميع الاختبارات وأجابوا عن جميع أسئلتها (١٠٠) طالب. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن هناك علاقة إيجابيّة قويّة بين مدى حفظ القرآن وتلاوته ومستوى أداء الطلبة لمهارة القراءة الجهريّة (معامل الارتباط ٠,٩٦) ، وكذلك بالنسبة لمهارة فهم المقروء (معامل الارتباط ٠,٩٦) .

كما أجرى **المغامسي** (١٩٩١) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الابتدائيّة بالمدينة المنورة، فقد أجريت الدِّراسة على (١٢٠) طالبًا في الصف السادس الابتدائيّ؛ ستين طالبًا من طلبة مدارس تحفيظ القرآن الكريم، ومثلهم من طلبة المدارس العاديّة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته أسهمت في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف السادس الابتدائيّ ممّا مكّن الطلبة في مدارس تحفيظ القرآن الكريم من الحصول على درجات أعلى من متوسط أقرانهم في مدارس التعليم العام، حيث أظهرت الدِّراسة أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات طلبة الصف السادس من مدارس تحفيظ القرآن، ومتوسط درجات طلبة مدارس التعليم العام لصالح طلبة مدارس تحفيظ القرآن، وذلك من خلال اختبارات القراءة والكتابة التي أعدّها الباحث، وكذلك من واقع درجات الطلبة في سجلات المدارس التي اعتمد عليها في نجاحهم من الصف الخامس الابتدائيّ إلى الصف السادس الابتدائيّ.

وقد أجرى **العريفي** (١٩٩١) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل اللغويّ المرتبط بالنحو، وللإجابة عن أسئلة الدِّراسة أعدَّ الباحث اختباراً تحصيليّاً ثمّ طبّقه على (٤٢٨) طالباً من طلبة الصف الثالث في المدارس المتوسطة في مكّة المكرّمة (الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين) بهدف تعرّف مستوى التحصيل في القواعد عن

طريق الاختبار، وتعرّف الأخطاء النحوية في التعبير. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن حفظ القرآن الكريم له فوائد إيجابيّة على التحصيل اللغويّ للطلاب، وأن هناك علاقة إيجابيّة بين عدد الأجزاء المحفوظة من القرآن وزيادة تحصيل الحافظ في مادة القواعد النحوية.

وفي دراسة أجرتها **ياركندي** (١٩٩١) هدفت إلى الكشف عن الفروق في مهارات القراءة والإملاء والحساب بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم والمدارس العاديّة في الصف الرابع الابتدائيّ بمكّة المكرّمة. وأجريت الدِّراسة على (١١٨) طالبة؛ ثمان وأربعين من طالبات مدارس تحفيظ القرآن الكريم، وسبعين طالبة من طالبات المدارس العاديّة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق دالة إحصائيّاً في مهارة القراءة ومهارة الإملاء بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العاديّة لصالح طالبات تحفيظ القرآن الكريم، كما أظهرت نتائج الدِّراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً في مهارة الحساب بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العاديّة.

وقد تناولت بعض الدِّراسات الكشف عن أثر النصوص الأدبيّة في تحقيق كفايات القراءة والكتابة للطلبة، فقد هدفت دراسة **أولبرايت (Albright, 2001)** إلى تحديد العوامل الكامنة وراء إخفاق منهاج القراءة والكتابة للمرحلة الأساسيّة الأولى في تحقيق أهدافه، وأفاضت الدِّراسة في التركيز على استقصاء أسباب تدني فاعلية النصوص الأدبيّة في تحقيق كفايات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسيّة الأولى، وقد تكوّنت عينة الدِّراسة من (٢٠٠) طالب من طلبة المرحلة الأساسيّة الأولى، وقد اعتمدت على أدوات نوعيّة متعددة في جمع بيانات الدِّراسة (الاستقصاء الروائيّ، والمقابلات، ومتابعة كراسات الطلبة) ، للوقوف على أسباب إخفاق تحقيق أهداف المنهاج، وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن هناك مجموعة من الأسباب التي أسهمت في هذا الإخفاق منها: جمود النصوص الأدبيّة المنتقاة لمعالجة مهارات القراءة والكتابة، وضعف إشراك الطلبة ومعلميهم في انتقائها، وعدم توظيف الأسلوب القصصيّ في المحادثة وأساليب التواصل.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدِّراسة الحاليّة والدِّراسات السابقة:

- في ضوء ما سبق يظهر جليّاً أنَّ موضوع أثر القرآن الكريم في تنمية المهارات والقدرات اللغويّة والمعرفيّة لدى الطلبة من الموضوعات المهمة التي اهتمّت بها العلوم التربويّة، فقد تعددت الدِّراسات في هذا المجال، إذ أمدّت الدِّراسات السابقة الباحثين برؤية واضحة عن الموضوع.
- وقد أفادت الدِّراسة الحاليّة من هذه الدِّراسات السابقة في تطوير أداة الدِّراسة، وفي اختيار مجتمع الدِّراسة والعينة، ومقارنة نتائج الدِّراسة الحاليّة بنتائجها.

♦ وقد اتفقت الدِّراسة الحاليّة مع الدِّراسات السابقة في هدف الدِّراسة العام وهو التعرف إلى أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغويّة كدراسة (عبد الجواد، ٢٠٠٧؛ معلم، ٢٠٠١؛ النجار، ٢٠٠٠؛ السويدي، ١٩٩٤؛ المغامسي، ١٩٩١؛ العريفي، ١٩٩١؛ العقيلان، ١٩٩١؛ ياركندي، ١٩٩١) .

♦ تفردت الدِّراسة الحاليّة بدراسة المهارات الإملائيّة وعلاقتها بحفظ القرآن الكريم لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ في الأردن.

♦ تختلف الدِّراسة الحاليّة عن الدِّراسات السابقة في اختيار عينة الدِّراسة (طلبة الصف السادس الأساسيّ في الأردن) .

♦ كما يظهر قلّة عدد الدِّراسات التي هدفت إلى معرفة مستوى مهارات الإملاء لدى الطلبة الحافظين للقرآن الكريم، وفي حدود اطلاع الباحثين، لم يعثرا على أيّة دراسة في الأردن وفي محافظة إربد تتناول هذا الموضوع.

♦ ويرى الباحثان أن الدِّراسة الحاليّة قد أضافت للدراسات السابقة تأكيد ما أكَّدته الدِّراسات السابقة من أهميّة القرآن الكريم في تنمية المهارات والقدرات اللغويّة بشكل عام والمهارات الإملائيّة بشكل خاص.

منهجيّة الدِّراسة وإجراءاتها:

منهج الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدِّراسة استخدم الباحثان وفقًا لطبيعتها المنهجية الآتية:

◄ **أولاً: المنهج البنائي:**

«وهو خطوات منظمة لإيجاد هيكل معرفيّ تربويّ جديد لم يكن معروفاً بالكيفية نفسها من قبل، فيما يتعلق باستخدامات مستقبليّة، ويتواءم مع الظروف المتوقعة والإمكانات الواقعيّة، إذ يستفيد الباحث من الرؤى التشاركية التي يبديها الخبراء أو المعنيون في مجال معين لتحقيق أهداف معينة» (الآغا، ٢٠٠١، ٢٢) . وفي هذه الدِّراسة استخدم الباحثان المنهج البنائي؛ لتحديد المهارات الإملائيّة؛ فقد قاما بالاطلاع على الأدب التربويّ وكتب الإملاء وطرائق تدريسه، والإطار النظريّ للدراسة وما تضمنه من مصادر علميّة متخصصة، والدِّراسات السابقة التي تناولت موضوع الإملاء، كدراسة (الفقعاوي، ٢٠٠٩؛ العيسوي، ٢٠٠٥؛ اليمني، ٢٠٠٤؛ الجوجو، ٢٠٠٤؛ البدوي، ١٩٩٧) ، والاطِّلاع على محتوى كتابي اللغة العربيّة للصفين الخامس والسادس الأساسيّ، وعلى الإطار العام والنتاجات العامة

والخاصة للغة العربيّة (٢٠٠٥) . وفي ضوء ذلك قام الباحثان بتطوير قائمة المهارات الإملائيّة موضوع الدِّراسة، وقد جاءت المهارات الإملائيّة على النحو الآتي: (التاء المربوطة والتاء المبسوطة، التاء المربوطة والهاء، الهمزة في بداية الكلمة، الهمزة المتوسطة، الهمزة المتطرفة منفردة، التمييز بين همزة الوصل وهمزة القطع، اللام الشمسية واللام القمرية، إثبات ألف ابن وحذفها، ألف تنوين النصب، حذف ألف (ما) الاستفهامية، كلمات بها حروف تنطق ولا تكتب (هذا، هذه، لكنّ، الله، إله، ذلك، الرّحمن) ، النون والتنوين، علامات الترقيم (الفاصلة، والنقطة، والنقطتان الرأسيتان، وعلامة الاستفهام، التنصيص، والشرطتان، والقوسان) ، الألف المقصورة اللينة والقائمة في الأفعال والأسماء، المد في أول الكلمة ووسطها، ألف التفريق، دخول همزة الاستفهام على همزة القطع، الفرق بين ألف تنوين الفتح وألف التثنية بعد الهمزة المتطرفة، دخول حرف الجر (اللام) على الاسم المُعرَّف بـ (أل) ، وصل أنْ الناصبة للفعل المضارع بلا النافية.

- **ثانياً: منهج حلقة البحث:**

استخدم الباحثان أسلوب حلقة البحث بدعوة مجموعة من الزملاء المختصين باللغة العربيّة، والمناهج والتدريس، وقد حُدِّدت محاور اللقاء لتدور حول قائمة المهارات الإملائيّة التي طوَّرها الباحثان، وإجراء عصف ذهني حولها ومناقشتها وتحليلها، وطُلب إليهم بعد ذلك تدوين ملاحظاتهم ومناقشتها معاً، وإبداء الرأي فيها، وقد نتج عن ذلك إضافة وتعديل، وبعد ذلك قام الباحثان بتحديد المهارات الإملائيّة، ووضعها في قائمة أولية مقترحة.

- **ثالثاً: المنهج الوصفي:**

استخدم الباحثان في هذه الدِّراسة المنهج الوصفي القائم على وصف وتحديد مستوى المهارات المستخدمة، وذلك بتطبيق مقياس (المهارات الإملائيّة) على عينة الدِّراسة، ثم دراسة العلاقة بين مستوى المهارات الإملائيّة بين الطلبة (الحافظين للقرآن الكريم، وغير الحافظين) في محافظة إربد.

عينة الدِّراسة:

اختير أفراد الدِّراسة من طلبة الصف السادس الأساسيّ، من المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، للعام الدِّراسيّ ٢٠٠٩/٢٠١٠، ومن الطلبة الملتحقين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم، واختيروا بطريقة العينة العشوائيّة البسيطة، في ضوء تعاون إدارة المدرسة أو مركز تحفيظ القرآن مع الباحثين في إجراء الدِّراسة، وتناسب مستوى تحصيل الطلبة في اللغة العربيّة من خلال نتائج الفصل الدِّراسي الأول ٢٠٠٩/٢٠١٠، بين

الطلبة (الحافظين للقرآن الكريم، وغير الحافظين) ، وذلك لتثبيت متغير مستوى التحصيل الدِّراسيّ في اللغة العربيّة. كما هو موضّح في الجدول (١) .

الجدول (١)

توزيع أفرد عينة الدِّراسة (طلبة المجموعة السادس الأساسيّ) حسب متغيري الجنس والمجموعة

المجموعة	الجنس	العدد	النسبة المئوية ٪
الحافظين للقرآن الكريم	ذكر	٦١	٢٤,١
	أنثى	٦٥	٢٥,٧
	المجموع	١٢٦	٤٩,٨
غير الحافظين للقرآن الكريم	ذكر	٦١	٢٤,١
	أنثى	٦٦	٢٦,١
	المجموع	١٢٧	٥٠,٢
المجموع	ذكر	١٢٢	٤٨,٢
	أنثى	١٣١	٥١,٨
	المجموع	٢٥٣	١٠٠

كما يظهر الجدول (٢) توزيع الطلبة عينة الدِّراسة الحافظين للقرآن الكريم حسب عدد الأجزاء التي يحفظها الطلبة من القرآن الكريم.

الجدول (٢)

عدد الأجزاء المحفوظة	عدد الطلبة الحافظين	النسبة المئوية ٪
جزآن	٦٠	٤٧,٦
ثلاثة أجزاء	٣٦	٢٨,٥
أربعة أجزاء	١١	٨,٧
خمسة أجزاء	٩	٧,١
ستة أجزاء	٥	٣,٩
سبعة أجزاء	١	٠,٧
ثمانية أجزاء	١	٠,٧
تسعة أجزاء	–	–
عشرة أجزاء	٢	١,٥
أحد عشر جزءاً	١	٠,٧
المجموع	١٢٦	٪١٠٠

أداة الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدِّراسة استخدم الباحثان الاختبار التحصيليّ، لقياس مستوى المهارات الإملائيّة لدى أفراد الدِّراسة، وتكوّن الاختبار في صورته النهائية من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وفقرة من نوع «أكمل الفراغ» بوضع علامة الترقيم المناسبة، بعد حذف (٣) فقرات قلَّ تمييزهما عن (٠,٢٥) ، وتحسب العلامة من (٤٠) علامة.

أما الخطوات والإجراءات التنفيذيّة التي اتبعت في إعداد الاختبار التحصيليّ، فتمثلت في ما يأتي: أولاً– حددت المهارات الإملائيّة التي تسعى الدِّراسة لقياسها. ثانياً– إعداد جدول المواصفات: حيث أعد جدول المواصفات الذي يمثل المهارات الإملائيّة المراد قياسها، مقدرة بالنسبة المئوية، وقد حُددت الأهميّة، والوزن النسبيّ. وبذلك يبقى الاختبار في صورته النهائية مكوّناً من (٣١) فقرة، وكما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (٣)

المهارات الإملائيّة وعدد الفقرات

الرقم	المهارات الإملائيّة	الفقرات
١	التاء المربوطة والمبسوطة والهاء	١، ٢، ٣، ٤، ٥
٢	كتابة همزة الوصل وهمزة القطع	٦، ٧، ٨
٣	كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة	٩، ١٠، ١١، ١٢
٤	اللام الشمسية واللام القمرية	١٣، ١٤
٥	كتابة ألف كلمة «ابن»	١٥، ١٦
٦	كتابة ألف تنوين النصب	١٧، ١٨
٧	حذف ألف «ما» الاستفهامية إذا تقدم عليها حرف الجر.	١٩
٨	كلمات بها حروف تنطق ولا تكتب (هذا، هذه، لكنّ، الله، إله، ذلك، الرّحمن)	٢٠، ٢١
٩	كتابة ألف التفريق	٢٢
١٠	كتابة الألف المقصورة والممدودة (اللينة) في آخر الأسماء والأفعال	٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦
١١	المد في أول الكلمة ووسطها	٢٧، ٢٨
١٢	دخول حرف الجر (اللام) على الاسم المُعرَّف بـ (أل)	٢٩
١٣	وصل أنْ الناصبة للفعل المضارع بلا النافية	٣٠
١٤	علامات الترقيم	٣١

صدق الاختبار التحصيليّ وثباته:

تمَّ التحقق من صدق الاختبار بعرضه على خمسة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسيّة في الجامعات الأردنيّة، والمعلمين ممن يدرّسون مادة اللغة العربيّة، وطلب إليهم قراءة فقرات

الاختبار، وتحديد النقاط الآتية: درجة قياس الفقرات للمهارات الإملائيّة التي وضعت لقياسها، والصياغة اللغويّة للفقرات، وتقديم اقتراحات؛ لحذف بعض الفقرات أو إضافتها أو تعديلها، مناسبة المموهات للأسئلة. وقد أخذ الباحثان بآرائهم وعدّلا في الفقرات، وذلك بإضافة بعض الفقرات الجديدة، وحذف بعضها الآخر، وقد اعتمد الباحثان في ذلك على إجماع ٨٠٪ من المحكمين، وتكوّن الاختبار في صورته النهائية من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وفقرة من نوع أكمل الفراغ بوضع علامة الترقيم المناسبة، وتحسب العلامة على الاختبار من (٤٠) علامة.

وقد تمَّ التحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعيّة البالغ عددهم (٢٣) طالباً، خارج عينة الدِّراسة، وبعد رصد استجابات الطلبة على فقرات الاختبار، حُسِبَ الثبات ووفق معادلة كيودر ريتشاردسون (KR- 20) حيث بلغت قيمته (٠,٨١) ، وهذه القيمة تعدّ مقبولة لأغراض الدِّراسة.

معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار التحصيليّ:

للتحقق من معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيليّ، اُستخرجت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار البالغ عددها (٣١) فقرةً من خلال حساب نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابةً صحيحةً، حيث تراوحت معاملات صعوبة الفقرات بين (٠,٣٦– ٠,٧٩) ، ممّا يشير إلى أن معاملات صعوبة الفقرات تقع ضمن الحدود المقبولة لمعاملات الصعوبة في الاختبارات التحصيليّة، «إذ يرى كثير من الباحثين في القياس والتقويم أنَّ المدى المقبول لمعامل الصعوبة يتراوح بين (٠,٢٠– ٠,٨٠)» (عودة، ١٩٩٣، ٢٩٧؛ بلوم وآخرون، ١٩٨٣، ١٠٧) .

وللتحقق من معاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيليّ، اُستخرجت معاملات التمييز لفقرات الاختبار البالغ عددها (٣١) فقرة، من خلال حساب ارتباط الأداء على كلّ فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلّية المتحققة على الاختبار، حيث تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيليّ بين (٠,٢٣– ٠,٧٤) ، وهذه القيم لمعاملات التمييز تعطي مؤشراً جيداً على أن الفقرات تقيس ما يقيسه الاختبار ككلّ.

تكافؤ المجموعات:

للتأكد من تكافؤ مجموعات الدِّراسة قبل تطبيق الدِّراسة، استخدمت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء طلبة الصف السادس الأساسيّ (الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين) في مادة اللغة العربيّة في الفصل الدِّراسيّ الأول ٢٠٠٩/٢٠١٠،

وحسب متغيري (المجموعة، والجنس) ، والجدول (٤) يوضّح ذلك.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لعلامات أفراد عينة الدِّراسة (الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين) في مادة اللغة العربيّة (قبل إجراء الدِّراسة) وحسب متغير المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياريّ
الحافظون للقرآن الكريم	ذكر	٦١	٨٥,٧٥	٩,٧٥
	أنثى	٦٥	٨٥,٠٨	٨,٨٩
	الكلّي	١٢٦	٨٥,٤٢	٩,٣٠
غير الحافظين للقرآن الكريم	ذكر	٦١	٨٥,٦٣	٧,٩٨
	أنثى	٦٦	٨٣,٣٨	٧,٧٠
	الكلّي	١٢٧	٨٤,٥٠	٧,٨٩
الكلّي	ذكر	١٢٢	٨٥,٦٩	٨,٨٤
	أنثى	١٣١	٨٤,٢٠	٨,٣٠
	الكلّي	٢٥٣	٨٤,٩٤	٨,٥٩

* العلامة القصوى (١٠٠).

يظهر الجدول (٤) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات نتائج طلبة الصف السادس الأساسيّ (الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين) في مادة اللغة العربيّة، وحسب متغيري (المجموعة، والجنس) ، ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة لتلك الفروق اُستخدم تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) ، والجدول (٥) يوضّح ذلك.

الجدول (٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات نتائج طلبة الصف السادس الأساسيّ (الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين) في مادة اللغة العربيّة (قبل إجراء الدِّراسة) ، وحسب متغيري المجموعة والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
الجنس	٥٢,٦٨٤	١	٥٢,٦٨٤	٠,٧١٤	٠,٣٩٩
المجموعة	١٣٥,٠٢٩	١	١٣٥,٠٢٩	١,٨٣٠	٠,١٧٧
الجنس × المجموعة	٣٩,٤١٦	١	٣٩,٤١٦	٠,٥٣٤	٠,٤٦٦
الخطأ	١٨٣٧٤,٥٧٠	٢٤٩	٧٣,٧٩٣		
المجموع	١٨٦٠١,٦٩٩	٢٥٢			

يظهر الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات أداء طلبة الصف السادس الأساسيّ (الحافظين للقرآن الكريم

وغير الحافظين) في مادة اللغة العربيّة، وحسب متغيري (المجموعة، والجنس) والتفاعل بينهما؛ ممّا يدلّ على تكافؤ مجموعتي الدِّراسة.

متغيرات الدِّراسة:

اشتملت الدِّراسة على المتغيرات الآتية:

- أولاً: المتغيرات المستقلة: حفظ القرآن الكريم.
- ثانياً: المتغيرات التابعة: مستوى تحصيل أفراد الدِّراسة في اختبار المهارات الإملائيّة.

المستوى المقبول تربويّاً:

حدد الباحثان المستوى المقبول تربويّاً أو الحد الأدنى من مهارات الإملاء الذي يمكن قبوله للحكم على مستوى امتلاك الطلبة بـ (٨٠٪) من الدرجة الكلّية لمقياس المهارات الإملائيّة، وحُددت هذه النسبة بناء على الدِّراسات السابقة، ومن خلال آراء المحكمين على مقياس المهارات الإملائيّة.

المعالجات الإحصائيّة:

وللإجابة عن أسئلة الدِّراسة، قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، واختبار (t- test) واستخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) ، ومعامل الارتباط لبيانات الدِّراسة.

عرض نتائج الدِّراسة ومناقشتها والتوصيات:

للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة الذي ينص «ما مستوى المهارات الإملائيّة وعلاقتها بحفظ القرآن الكريم لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ في محافظة إربد؟» حيث يمكن الإجابة عنه بإجابة كلّ من الأسئلة الفرعية الآتية:

◄ أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما مستوى المهارات الإملائيّة لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ الحافظين للقرآن الكريم في محافظة إربد؟**

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لنتائج الطلبة عينة الدِّراسة (طلبة السادس الأساسيّ الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين له) على الاختبار الإملائيّ، والجدول (٦) يبيّن ذلك.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لنتائج الطلبة عينة الدِّراسة (طلبة المجموعة السادس الأساسيّ الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين) على الاختبار الإملائيّ

المجموعة	الجنس	العدد	أدنى علامة	أعلى علامة	المتوسط الحسابيّ*	الانحراف المعياريّ	الأهميّة النسبيّة
الحافظين للقرآن الكريم	ذكر	٦١	١٧	٣٨	٣٠,٦١	٣,٩٤	٧٦,٥
	أنثى	٦٥			٢٨,٤٥	٤,٨٢	٧١,١
	الكلّي	١٢٦			٢٩,٤٩	٤,٥٣	٧٣,٧
غير الحافظين للقرآن الكريم	ذكر	٦١	١٣	٣٧	٢٤,٨٧	٥,٣٦	٦٢,١
	أنثى	٦٦			٢٣,٣٢	٤,٨٥	٥٨,٣
	الكلّي	١٢٧			٢٤,٠٦	٥,١٤	٦٠,٢
الكلّي	ذكر	١٢٢	١٣	٣٨	٢٧,٧٤	٥,٥٠	٦٩,٢
	أنثى	١٣١			٢٥,٨٦	٥,٤٦	٦٤,٧
	الكلّي	٢٥٣			٢٦,٧٧	٥,٥٥	٦٦,٩

* الدرجة القصوى من (٤٠).

يظهر الجدول (٦) أن علامات الطلبة الحافظين للقرآن الكريم على اختبار الإملاء تراوحت بين (١٧) إلى (٣٨) بمتوسط حسابيّ (٢٩,٤٩) ، وبانحراف معياريّ (٤,٥٣) ، وبأهميّة نسبيّة بمستوى (٧٣,٧٪) ، وأن المعدّل المقبول تربويّاً كما قدرته لجنة التحكيم (٨٠٪) ، وهذا الفرق الظاهر بين المعدّلين يدلّ على أن امتلاك طلبة السادس الأساسيّ الحافظين للقرآن الكريم لم يكن بالمستوى المقبول تربويّاً، وللتثبت من درجة دلالة هذه الفروق إحصائيّاً فقد استخدم اختبار (T- test) لعينة واحدة، والجدول الآتي يوضّح ذلك.

المتوسط الحسابيّ*	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائيّة
٢٩,٤٩	٤,٥٣	٦,٢٧٠	٢٥	٠,٠٠٠

* مقارنة بالمستوى المقبول تربويّاً (٨٠٪) الذي يعادل ٣٢ من ٤٠.

يظهر الجدول السابق أن الفرق الظاهر بين مستوى الطلبة عينة الدِّراسة والمعدّل المقبول تربويّاً دال إحصائيّاً، ممّا يدلّ على أن امتلاك طلبة السادس الأساسيّ الحافظين للقرآن الكريم لم يكن بالمستوى المقبول تربويّاً، بفارق بسيط تقريباً.

◄ ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **ما مستوى المهارات الإملائيّة لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ غير الحافظين للقرآن الكريم في محافظة إربد؟**

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لنتائج الطلبة عينة الدِّراسة، كما يظهر في الجدول (٦) السابق أن علامات الطلبة غير الحافظين للقرآن الكريم على اختبار الإملاء تراوحت بين (١٣) إلى (٣٧) بمتوسط حسابيّ (٢٤,٠٦) ، وبانحراف معياريّ (٥,١٤) ، وبمستوى (٦٠,٢٪) ، وأن المعدّل المقبول تربويّاً كما قدرته لجنة التحكيم (٨٠٪) . وهذا الفرق الظاهر بين المعدّلين يدلّ على أن امتلاك طلبة السادس الأساسيّ غير الحافظين للقرآن الكريم لم يكن بالمستوى المقبول تربويّاً، بل منخفض جداً، وللتثبت من درجة دلالة هذه الفروق إحصائيّاً، فقد استخدم اختبار (T- test) لعينة واحدة، والجدول الآتي يوضّح ذلك.

المتوسط الحسابيّ*	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائيّة
٢٤,٠٦	٥,١٤	١٧,٢٦٠	١٢٥	٠,٠٠٠

* مقارنة بالمستوى المقبول تربويّاً (٨٠٪) الذي يعادل ٣٢ من ٤٠.

يظهر الجدول السابق أن الفرق الظاهر بين مستوى الطلبة عينة الدِّراسة والمعدّل المقبول تربويّاً دال إحصائيّاً، ممّا يدلّ على أن امتلاك طلبة السادس الأساسيّ غير الحافظين للقرآن الكريم لم يكن بالمستوى المقبول تربويّاً، بفارق كبير نسبيّاً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني:

على الرغم من أن النتائج أظهرت أن كلتا المجموعتين (الطلبة الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين له) لم يَصِلا إلى المستوى المقبول تربويّاً، فإن مجموعة الطلبة الحافظين للقرآن الكريم حققت مستوى امتلاك للمهارات الإملائيّة أعلى من مجموعة الطلبة غير الحافظين له وبفارق كبير نسبيّاً، وهذا يدلّ على أثر حفظ القرآن الكريم وتلاوته ودراسته في تنمية المهارات الإملائيّة، ممّا مكّن الطلبة الحافظين للقرآن الكريم من الحصول على مستوى أفضل مقارنة مع زملائهم غير الحافظين له، وقد أكدت هذه النتيجة نتائج الإجابة عن السؤال الثالث الآتي من أسئلة الدِّراسة كما يظهر في الجدول (٧) .

فمن الأسس السليمة في تدريس الإملاء الاهتمام بالنطق الصحيح، وإظهار مخارج الحروف، والاعتماد على أسس التهجئة السليمة، وهي: رؤية الكلمة والاستماع إليها قبل التدريب على المرانة اليدوية (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩؛ Steffler, 2001). ونظراً لأن الطلبة في مراكز تحفيظ القرآن يتدربون على قراءة القرآن بصورة مكثفة، فهذا يزيد من معرفتهم للكلمات والألفاظ وتكرار صورة الكلمة في الذهن، ممّا يساعدهم على الكتابة الصحيحة إملائيّاً حيث يتذكرون صور الكلمات التي سبق أن تدربوا على قراءتها من خلال القرآن الكريم.

وتتفق نتائج هذه الدِّراسة ونتائج دراسة معلم (٢٠٠١) التي أظهرت نتائج الدِّراسة تفوّق طالبات مدارس تحفيظ القرآن الكريم على أقرانهنّ بالمدارس العاديّة في أداء مهارات الاستقبال اللغويّ. وتتفق أيضاً ونتائج دراسة المغامسي (١٩٩١) ، فقد أظهرت أن تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته أسهمت في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف السادس الابتدائيّ، ممّا مكّن الطلبة في مدارس تحفيظ القرآن الكريم من الحصول على درجات أعلى من متوسط أقرانهم في مدارس التعليم العام. وتتفق ونتائج دراسة ياركندي (١٩٩١) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيّاً في مهارة القراءة والإملاء بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العاديّة لصالح طالبات تحفيظ القرآن الكريم.

◄ ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى المهارات الإملائيّة بين طلبة الصف السادس الأساسيّ (الحافظين للقرآن الكريم، وغير الحافظين للقرآن الكريم) في محافظة إربد، تعزى لمتغيرات (الجنس، والمجموعة والتفاعل بينهما)** ؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لنتائج الطلبة عينة الدِّراسة (طلبة المجموعة السادس الأساسيّ) على اختبار الإملاء حسب متغير (جنس الطالب، والمجموعة) ، والجدول (٦) السابق يبيّن ذلك.

فقد أظهر الجدول (٦) السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء أفراد عينة الدِّراسة على الاختبار الإملائيّ حسب متغير (جنس الطالب، والمجموعة) ، ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة لتلك الفروق؛ اُستخدم تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) ، والجدول (٧) يبيّن ذلك.

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات أداء أفراد عينة الدِّراسة على الاختبار الإملائيّ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
الجنس	١٨٦٤,٤٥٥	١	١٨٦٤,٤٥٥	٨١,٨٨٠	٠,٣٨٧
المجموعة	٢١٧,٤٨٩	١	٢١٧,٤٨٩	٩,٥٥١	٠,٠٠٢*
الجنس × المجموعة	٥,٨٧١	١	٥,٨٧١	٠,٢٥٨	٠,٦١٢
الخطأ	٥٦٦٩,٨٨٨	٢٤٩	٢٢,٧٧١		
المجموع	٧٧٥٧,٧٠٤	٢٥٢			

* ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha =$ ٠,٠٥).

يظهر الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = ٠,٠٥) بين متوسطي أداء أفراد عينة الدِّراسة (طلبة الصف السادس الأساسيّ) على الاختبار الإملائيّ يعزى لمتغير (جنس الطالب)، حيث بلغت قيمة (ف = ٨١,٨٨٠) وبدلالة إحصائيّة (٠,٣٨٧). كما يظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات أداء أفراد عينة الدِّراسة (طلبة الصف السادس الأساسيّ) على الاختبار الإملائيّ يعزى لمتغير (المجموعة)، ولصالح طلبة المجموعة الحافظين للقرآن الكريم بمتوسط حسابيّ (٢٩,٤٩) مقابل متوسط حسابيّ (٢٤,٠٦) لطلبة المجموعة غير الحافظين للقرآن الكريم، حيث بلغت قيمة (ف = ٩,٥٥١) وبدلالة إحصائيّة (٠,٠٠٢). ويظهر الجدول أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات أداء أفراد عينة الدِّراسة (طلبة الصف السادس الأساسيّ) على الاختبار الإملائيّ يعزى للتفاعل بين متغير (جنس الطالب، والمجموعة)، حيث بلغت قيمة (ف = ٠,٢٥٨) وبدلالة إحصائيّة (٠,٦١٢).

وللتثبت من وجود علاقة ارتباطيّة دالة بين حفظ القرآن الكريم وامتلاك المهارات الإملائيّة لدى الطلبة عينة الدِّراسة، فقد حُسبت معامل الارتباط بيرسون بين علامة الطالب على الاختبار الإملائيّ وعدد الأجزاء التي يحفظها من القرآن والكريم، كما يظهر في الجدول (٨) الآتي:

الجدول (٨)

معامل الارتباط بين حفظ القرآن الكريم وامتلاك المهارات الإملائيّة

	مستوى امتلاك الطالب للمهارات الإملائيّة	
عدد الأجزاء المحفوظة من القرآن والكريم	معامل الارتباط	٠,٣٨
	الدلالة الإحصائيّة	٠,٠٠٠

يُظهر الجدول (٨) أن معامل الارتباط بين عدد الأجزاء التي يحفظها الطلبة من القرآن الكريم، وبين امتلاك المهارات الإملائيّة (٠,٣٨)، وهذه النتيجة تؤكد وجود علاقة ارتباطيّة موجبة دالة إحصائيّاً بين عدد الأجزاء التي يحفظها الطلبة من القرآن الكريم، وبين امتلاك المهارات الإملائيّة، بمعنى أنّه كلّما زاد عدد الأجزاء المحفوظة من القرآن الكريم، كلّما زاد مستوى امتلاك الطالب للمهارات الإملائيّة.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن حفظ القرآن الكريم ينمّي المهارات الإملائيّة لدى الطلبة الحافظين له، فالقرآن الكريم أثر في زيادة الثروة اللغويّة وتنميتها لدى الطلبة الحافظين له، فألفاظه التي يحصلها المرء بحفظه له، ليست كسائر الألفاظ؛ بل هي ألفاظ قد بلغت

الغاية في الحسن والفصاحة والبلاغة، سلاسةً في النطق، وعذوبةً على السمع، ودقةً في الاختيار، الأمر الذي أدى إلى تحسين مستوى الطلبة في المهارات الإملائيّة، فالثروة اللغويّة ذات أهميّة كبرى في اكتساب المَلكة اللسانيّة، فهي تساعد الطالب على فهم كثير ممّا يقرأ أو يسمع، تسهم في تنشيط الإبداع لديهم. فالقراءة صنو الكتابة، إذ لا يستطيع الطالب أن ينطق بحرف أو يلفظ لفظاً مكتوباً وهو لا يميزه رسماً، أي من قرأ سليماً، وفهم ما قرأ فقلّما يخطئ في رسم ما نطق به (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣؛ ياركندي، ١٩٩١؛ قورة، ٢٠٠١) ، فقد أظهرت دراسة (العيسوي، ٢٠٠٥) وجود معامل ارتباط موجب ودال بين الطلاقة اللغويّة والصحة الإملائيّة.

ويعدّ اتجاه التكامل في تدريس القراءة والكتابة من أبرز الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، ويعني النظر إلى تدريس اللغة على أنّها وحدة متكاملة، فالقراءة والكتابة عمليتان متلازمتان، تربطهما علاقة تأثر وتأثير متبادل، ونظراً للعلاقة الوثيقة بينهما؛ فإن تكامل أنشطتهما يعدّ ضرورة، ينبغي مراعاتها في الكتب المدرسية ومن قبل المعلمين (فضل الله، ١٩٩٨) . وكما يشير سيفج (Savage, 1994) أنّ تعلّم مهارة القراءة يتضمن بالضرورة تعلّم مهارة الكتابة، وتطور إحدى المهارتين له تأثير قويّ في تطور المهارات الأخرى. ويؤكد سكوت وفيتال (Scott & Vitale, 2000) ضرورة التركيز على الأفكار؛ من حيث الأصالة، والجودة والتنوع، والأساليب اللغويّة؛ من حيث الدقة في اختيار الكلمات، وسلامتها، وكم الثروة اللغويّة، لكي نساعد الطلبة على الانطلاق في عمليّة الكتابة.

من هنا، فإن الاستماع إلى القرآن الكريم حين يتلقاه المرء عن مجوِّد متقن محسن للقراءة؛ سيسهم في تحقيق السلامة الصوتيّة لدى الطلبة وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة (العليوي، ٢٠٠٧) . وإن الإكثار من حفظ القرآن الكريم وتلاوته سبب في طلاقة اللسان وفصاحته، فالقرآن أنزل كما قال الله تعالى ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ﴾ (الشعراء، آية ١٩٥) . فإذا كان لسانُ العرب أوسع الألسنة مذهبًا، وأكثرها ألفاظًا، فإنّ القرآن الكريم حوى أفصحها، وأعذبها، وأشرفها (الشافعي، ١٩٧٩) .

وتتفق نتائج الدِّراسة ونتائج دراسة عبد الجواد (٢٠٠٧) ، فقد أظهرت تفوّق الطلبة الحافظين للقرآن الكريم على العاديين في مهارات التعبير الكتابيّ. كما تتفق هذه النتائج ونتائج دراسة معلم (٢٠٠١) حيث أظهرت أثراً لحفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات الاستقبال اللغويّ. وتتفق أيضاً ونتائج دراسة النجار (٢٠٠٠) التي أكدت وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين مستوى الثقافة الدينيّة الإسلاميّة ومستوى القدرة على التعبير الكتابيّ.

كما تتفق ونتائج دراسة السويدي (١٩٩٤) التي أكدت وجود علاقة إيجابيّة قويّة بين حفظ أفراد الدِّراسة للقرآن الكريم وقدرتهم على الكتابة. وتتفق ودراسة المغامسي (١٩٩١) ، فقد أظهرت أن تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته أسهمت في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف السادس الابتدائيّ ممّا مكَّن الطلبة في مدارس تحفيظ القرآن الكريم من الحصول على درجات أعلى من متوسط أقرانهم في مدارس التعليم العام. وتتفق مع ما جاء في دراسة ياركندي (١٩٩١) التي أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق دالة إحصائيّاً في مهارة القراءة ومهارة الإملاء بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العاديّة لصالح طالبات تحفيظ القرآن الكريم. كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة ونتائج دراسة العريفي (١٩٩١) فقد أظهرت أن حفظ القرآن الكريم له فوائد إيجابيّة على التحصيل اللغويّ للطلاب، وأن هناك علاقة إيجابيّة بين عدد الأجزاء المحفوظة من القرآن وزيادة تحصيل الحافظ في مادة القواعد النحوية.

كما أظهر الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = ٠,٠٥) بين متوسطي أداء أفراد عينة الدِّراسة (طلبة الصف السادس الأساسيّ) على الاختبار الإملائيّ يعزى لمتغير (جنس الطالب) حيث بلغت قيمة (ف = ٨١,٨٨٠) وبدلالة إحصائيّة (٠,٣٨٧) . وأظهر الجدول أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات أداء أفراد عينة الدِّراسة (طلبة الصف السادس الأساسيّ) على الاختبار الإملائيّ يعزى للتفاعل بين متغير (جنس الطالب، والمجموعة) ، حيث بلغت قيمة (ف = ٠,٢٥٨) وبدلالة إحصائيّة (٠,٦١٢).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن حفظ القرآن الكريم وتلاوته أثرت في الجنسين بقدر متساوٍ، ووجود تفضيل لدى كلا الجنسين لحفظ القرآن الكريم، فالقرآن الكريم موجه للناس جميعاً، بالإضافة إلى أن البيئة للذكور والإناث متقاربة حيث تتشابه الظروف الثقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، وبخاصة أن طلبة الدِّراسة من المنطقة الجغرافيّة نفسها.

وتختلف نتائج الدِّراسة عن نتائج دراسة عبد الجواد (٢٠٠٧)، فقد أظهرت وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة في مهارات التعبير الكتابيّ تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطالبات الحافظات للقرآن الكريم مقارنة بالطلاب. وتختلف أيضاً عن نتائج دراسة النجار (٢٠٠٠) التي أكدت وجود فروق بين الإناث المتفوّقات في الثقافة الدينيّة الإسلاميّة والذكور المتفوّقين فيها في القدرة على التعبير الكتابيّ لصالح الإناث، ولكنّها لم تَرْقَ لمستوى الدلالة الإحصائيّة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان يمكن التقدّم بالتوصيات الآتية:

١. أبرزت نتائج الدِّراسة أهميّة حفظ القرآن الكريم وتلاوته في تنمية المهارات الإملائيّة، وفي ضوء ذلك، يوصي الباحثان بضرورة زيادة الاهتمام والعناية بتعليم القرآن الكريم تلاوة وحفظاً وتجويداً في المرحلة الأساسيّة.

٢. العمل على زيادة النصوص القرآنية المقررة في كتب اللغة العربيّة، وربط الكتاب المقرر في القراءة والكتابة في المرحلة الأساسيّة بعلوم القرآن الكريم.

٣. توصية أولياء أمور الطلبة بضرورة تسجيل أبنائهم في مراكز تحفيظ القرآن الكريم، وحثّهم على حفظه.

٤. دعوة وزارة التربية والتعليم بأن يكون هناك مبحث مستقل للقرآن الكريم في المرحلة الأساسيّة.

٥. إجراء مزيد من الدِّراسات المماثلة على المراحل الدِّراسيّة المختلفة، وعلى متغيرات جديدة، وتشمل أيضاً المشرفين التربويين، وأعضاء تأليف المناهج وتطويرها، والقادة التربويين.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. إبراهيم، عبد العليم (١٩٧٣) . الموجه الفني لمدرسي اللغة العربيّة، ط٧، القاهرة: دار المعارف.

٢. ابن الأثير، عز الدين أبو الحسن علي بن محمد (١٩٩٨) . المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية.

٣. ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم (١٩٨٧) . الفتاوى الكبرى، تحقيق محمد عطا ومصطفى عطا، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية.

٤. ابن خلدون، عبد الرحمن (٢٠٠٢) . مقدمة ابن خلدون، ط٢، بيروت: المكتبة العصرية.

٥. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (١٩٩٤) . لسان العرب، ط١، بيروت: دار صادر.

٦. أبو مرق، جمال (٢٠٠٦) . موقع النصوص القرآنية والأحاديث النبويّة في منهاج اللغة العربيّة بالصف السابع الأساسيّ، كتاب مؤتمر الواقع اللغويّ في فلسطين، جامعة النجاح الوطنية، ٢٩٩– ٣١٧.

٧. أبو مرق، جمال (٢٠٠٧) . الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربيّة في تعليم القراءة في المرحلة الأساسيّة الدنيا كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل، مجلة جامعة الخليل للبحوث، جامعة الخليل، ٣ (١) ، ٢٠٩– ٢٣٦.

٨. الآغا، إحسان (٢٠٠١) . منهج البحث البنائي في البرامج التربويّة المقترحة للمستقبل. ط١، غزة: دار المقداد.

٩. الأنصاري، أريج (٢٠٠٨) . دور مؤسسات التربية الإسلاميّة في مواجهة العولمة اللغويّة، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة.

١٠. البخاري، محمد بن إسماعيل (١٩٩٤) . صحيح البخاري، ط١، بيروت: دار الفكر.

١١. البدوي، محمود (١٩٩٧) . أثر برنامج علاجي قائم على المنحى التكاملي في تعليم اللغة العربيّة في معالجة أخطاء الرسم الإملائيّ الشائعة عند طلبة الصف الثامن، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة اليرموك، إربد.

١٢. بلوم، بنيامين ومادوس، جورج وهاستنجس، توماس (١٩٨٣) . تقييم تعلّم الطالب التجميعي والتكويني. ترجمة محمد المفتي وزينب النجار وأحمد شلبي، ط١، الإسكندرية: المركزي الدولي للترجمة.

١٣. البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين (١٩٩٦) . الجامع لشعب الإيمان، تحقيق محمد السعيد بسيوني زغلول، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية.

١٤. الثبيتي، يوسف (٢٠٠٣) . أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية قدرات التفكير الابتكاريّ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائيّ بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة.

١٥. الجوجو، ألفت (٢٠٠٤) . أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائيّ لدى طلبة الصف الخامس الأساسيّ بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية، الجامعة الإسلاميّة، غزة.

١٦. زقوت، محمد (١٩٩٩) . المرشد في تدريس اللغة العربيّة، ط٢، غزة: الجامعة الإسلاميّة.

١٧. زقوت، محمد والشخشير، محمود (٢٠٠٢) . تدريس النحو العربيّ بين طريقتي المحاضرة والمناقشة لدى طلبة قسم اللغة العربيّة بكليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلاميّة في غزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، ١٦ (٢) ، ٣٩١- ٤٠٩.

١٨. سلامة، ياسر (٢٠٠٣) . كيف تتعلّم الإملاء وتستخدم علامات الترقيم، ط١، عمان: دار عالم الثقافة.

١٩. السويدي، وضحى (١٩٩٤) . العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته، ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهريّة والكتابة لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع بدولة قطر، مجلة التربية، قطر، العدد (١١١) ، ١٠٣- ١١٩.

٢٠. سيد، عبد المنعم (١٩٩٦) . أثر الكفاءة في القراءة على الكفاءة في رسم التهجي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٣٩) ، ١١٢- ١٢٨.

٢١. الشاعر، نافذ (٢٠٠١) . الحفظ وعلاقته بمستوى التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه للنمو العقليّ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، الجامعة الإسلاميّة، غزة.

٢٢. الشافعي، محمد بن إدريس (١٩٧٩) الرسالة، تحقيق أحمد شاكر، ط٢، القاهرة: مكتبة دار التراث.

٢٣. الشراري، العنود (٢٠٠٨) . أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمنطقة الجوف، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة.

٢٤. الشريف، محمد (١٩٩٢) . علاقة السعة العقليّة بالتحصيل في الجغرافيا لتلاميذ المرحلة المتوسطة، رسالة الخليج العربيّ، السنة (١٣) ، العدد (٤٤) ، ١٣١– ١٥٦.

٢٥. الشنقيطي، محمد (٢٠٠٠) . المدارس الخاصة لتحفيظ القرآن الكريم والكليات الجامعية للقرآن وعلومه، ندوة العناية بالقرآن الكريم وعلومه، متوفر على الشبكة العالمية:
www. dawahmemo. com

٢٦. طه، هيثم (٢٠٠٣) . اكتساب القراءة والكتابة: البعد التطوري والتفكيري، مجلة النبراس، العدد (١) ، ٨– ١٩.

٢٧. عاشور، راتب والحوامدة، محمد (٢٠٠٩) . فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط١، إربد: دار عالم الكتب الحديث.

٢٨. عبد الجواد، إياد (٢٠٠٧) . مستوى مهارات التعبير الكتابيّ لدى الطلبة الحافظين للقرآن الكريم كاملاً وغير الحافظين له بالمرحلة الثانوية بمحافظة غزة، مجلة الجامعة الإسلاميّة (سلسلة الدِّراسات الإنسانية) ، ١٧ (١) ، ٦٧٣– ٧٠٧.

٢٩. عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز وبسندي، خالد (٢٠٠٣) . مهارات في اللغة والتفكير، ط١، عمان: دار المسيرة.

٣٠. العريفي، يوسف (١٩٩١) . أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل اللغويّ في مجال القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة.

٣١. العقيلان، محمد (١٩٩١) . دراسة استطلاعية للعلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائيّ، اللقاء السنوي الثالث (الجمعية السعودية للعلوم التربويّة والنفسية) ، الرياض: جامعة الملك سعود، ٢٥٦– ٢٧٧.

٣٢. العليوي، يوسف (٢٠٠٧) . أثر تعلّم القرآن الكريم في اكتساب الملكات اللسانيّة، الملتقى الثالث للجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم بالمملكة العربيّة السعودية، الرياض، ٢– ٣٤.

٣٣. عودة، أحمد (١٩٩٣) . القياس والتقويم في العمليّة التدريسية. ط٢، إربد: دار الأمل.

٣٤. العيسوي، جمال (٢٠٠٥) . فاعلية استخدام أسلوب القدح الذهني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغويّة وعلاج الأخطاء الإملائيّة لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الإمارات، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربيّة المتحدة، العدد (٢٢) ، ٩٧– ١١٧.

٣٥. الغامدي، عبد الله (١٩٩٥) . أثر الالتحاق بجماعة تحفيظ القرآن الكريم على التحصيل الدِّراسي في مادة التفسير لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة.

٣٦. الفريح، أحمد (٢٠٠٧) . التنشئة القرآنية وأثرها في بناء الفرد والمجتمع، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربيّة وآدابها، جامعة أم القرى، ١٩ (٤١) ، ١٦٣– ١٩٢.

٣٧. فضل الله، محمد (١٩٩٧) . تنمية المهارات الإملائيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

٣٨. فضل الله، محمد (١٩٩٨) . الاتجاهات التربويّة المعاصرة في تدريس اللغة العربيّة، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

٣٩. الفقعاوي، جمال (٢٠٠٩) . فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلّم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسيّ في محافظة خان يونس، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، الجامعة الإسلاميّة، غزة.

٤٠. القلقشندي، أحمد بن علي (١٩٨٧) . صبح الأعشى في صناعة الإنشا، ط١، دمشق: دار الفكر.

٤١. قورة، حسين (٢٠٠١) . دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربيّة والدين الإسلاميّ، ط٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٢. محي الدين، أبو أسامة (١٩٩٣) . منهاج المسجد في تكوين المجتمع المسلم، ط١، جدة: مكتبة الخدمات الحديثة.

٤٣. معلم، فايزة (٢٠٠١) . أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية مهارات الاستقبال اللغويّ لدى تلميذات الصف السادس الابتدائيّ بمدينة مكّة المكرّمة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة.

٤٤. المغامسي، سعد (١٩٩١) . دور القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة بالمدينة المنورة، اللقاء السنوي الثالث (الجمعية السعودية للعلوم التربويّة والنفسية) ، الرياض: جامعة الملك سعود، ٢٣٣– ٢٥٥.

٤٥. النجار، بسام (٢٠٠٠) . علاقة الثقافة الإسلاميّة بالقدرة على التعبير الكتابيّ لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة خان يونس، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، الجامعة الإسلاميّة، غزة.

٤٦. نعيم، مزيد ومرجان، روفائيل (٢٠٠٦) . أثر القراءات القرآنية في الدّرس النّحوي، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية (سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية) ، ٢٨ (١) ، ١١١– ١٢٥.

٤٧. النووي، محي الدين بن شرف (د. ت) . المجموع شرح المهذب للشيرازي، تحقيق محمد المطيعي، ط١، جدة: مكتبة الإرشاد.

٤٨. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥) . الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربيّة، عمان.

٤٩. وزارة التربية والتعليم، قانون التربية والتعليم، رقم (٣) لسنة ١٩٩٤.

٥٠. وزارة التعليم العالي (١٩٨٢) . توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلاميّة العالمية الأربع، مكّة المكرّمة: المركز العالمي للتعليم الإسلاميّ.

٥١. ياركندي، هانم (١٩٩١) . الفروق في مهارات القراءة والإملاء والحساب بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم والمدارس العاديّة في الصف الرابع الابتدائيّ بمكّة المكرّمة، اللقاء السنوي الثالث (الجمعية السعودية للعلوم التربويّة والنفسية) ، الرياض: جامعة الملك سعود، ٢٥٧– ٢٧٩.

٥٢. اليمني، خديجة (٢٠٠٤) . أثر برنامج مقترح لتدريس الإملاء في علاج الأخطاء الإملائيّة الشائعة لدى تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسيّ في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة صنعاء، اليمن.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Albright, J. (2001) . The Logic of Our Failures in Literacy Practices and Teaching. Journal of Adolescent and Adult literacy, 44 (7) . 644 – 658.*
2. *Curtin, S. , Manis, F, R. , & Seidenberg, S, M. , (2001) . Parallels between the reading and spelling deficits of two subgroups of developmental dyslexics. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 14 (5- 6), 515- 547.*
3. *Daane, m. (1991) Good Readers Make Good Writers: A Description of Four College Students. Journal of Reading, 35 (3) ,184- 188.*
4. *Halsall, S. & Green, C. (1995) . Reading aloud: A way for parents to support their children's growth in literacy. Early Childhood Education Journal, 23 (1) , 27- 31.*
5. *Savage, J. (1994) Teaching reading using literature. Madison, WI: WCB Brown & Benchmark*
6. *Scott, J & Vitale, R. (2000) . Informal Assessment of Idea Development in Written Expression: A Tool for Classroom Use, Preventing School Failure, 44 (2) , 67- 71.*
7. *Steffler, J. D. (2001) . Implicit cognition and spelling development. Developmental Review, 21 (2) , 168- 204.*

تقويم الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الأقصى من وجهة نظر المعلمين المقيمين

د. أحمد يوسف حمدان*

* أستاذ مساعد في مناهج وطرق تدريس التربية الرياضية/ كلية التربية البدنية والرياضة/ جامعة الأقصى/ غزة/ فلسطين.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تقويم الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الأقصى من وجهة نظر المعلمين المقيمين، حتى يتمكن للطالب المعلم تلاشي تلك الأخطاء في المستقبل، استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة من مدارس قطاع غزة للعام ٢٠٠٨– ٢٠٠٩، وكانت أداه الدراسة استبانة من الممارسات الخاطئة مكونة من (٥٨) عبارة موزعة على(٧) محاور وهي: (أخطاء التقديم المعرفي، وأخطاء التقديم البصري، وأخطاء التشكيلات، وإدارة الدرس، وأخطاء الإصلاح والنداء والتمرينات، وأخطاء متابعة التطبيق في أثناء الدرس، وأخطاء ختام الدرس، وأخطاء شخصية في التدريس) وطُبقت الاستبانة من وجهه نظر المعلم المقيم، واُستخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي.

وجاءت نتائج الممارسات الخاطئة كما يأتي:

(أخطاء التقديم المعرفي ٨٧٪، وأخطاء التقديم البصري ٨٢٪، وأخطاء التشكيلات وإدارة الدرس٧٣,٨٪، وأخطاء الإصلاح والنداء والتمرينات ٨٣,٩٪، وأخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس ٧٧٪، وأخطاء ختام الدرس٨٣,٧٪، وأخطاء شخصية في التدريس٧٠,٦٪) ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيهما تعزى لمتغير الجنس، ومن أهم التوصيات استخدام الاستراتجيات الحديثة في تدريس التربية الرياضية، والإشراف المباشر والمستمر لكلية التربية البدنية والرياضة بجامعة الأقصى على برنامج التربية العملية.

Abstract:

This study aimed to identify the mal-practices that impede the teaching performance of student teachers, at the Faculty of Physical Education and Sports at AL- Aqsa University. The descriptive analytical method was used and the study sample consisted of (100) students from the student teachers, fourth level at the AL- Aqsa University for the year 2008 to 2009. The study questionnaire consists of (58) statements of malpractices. It was distributed to (7) dimensions (cognitive mal-presentation, visual mal- presentation, mal-presentation and lesson Management, mal-presentation call and exercises, mal-presentation follow up mistakes during the lesson, mal-presentation of ending the lesson, mal-presentation personal mistakes of teaching). The questionnaire was filled by resident teachers. Means, standard Deviation, and percentage were used as statistical methods.

Results indicated the following:

The rates of the tenth dimensions of mal-practices were as follows (cognitive mal-presentation 87%, visual mal- presentation 82%, mal-presentation and lesson Management 73.8%, mal-presentation call and exercises 83.7%, mal-presentation follow up mistakes during the lesson 77%, mal-presentation of ending lesson 83.7%, mal-presentation personal mistakes of teaching 70.6%), and the absence of statistically significant differences which are attributable to the gender variable.

The study recommended the importance of using the modern strategies in teaching methods in Physical Education; in addition to the continuous and direct supervision of faculty of Physical Education on practical education making at AL- Aqsa University to make it possible for student teachers to avoid such mistakes in the future.

مقدمة ومشكلة الدراسة:

المعلم هو الجندي المخلص الذي يتحمل المسؤولية بصدق وأمانة في تربية الأجيال وتعليمهم، على يديه تصقل النفوس، وبقدوته الصالحة يبني الإنسان شامخاً قوياً، ويملك بفكره الثاقب سمات الأصالة من السابقين الأولين، وملامح تطور الإنسان المعاصر المحدثين، والمعلم هو المرتكز الأساسي للعملية التعليمية والتربوية وصلاح المجتمع ينبع من صلاحه، لأنه الذي يقود الأجيال، ويكسب الفاعلية للكتب والمناهج وغيرها، لذلك فإن تربية المعلم ووضعه هما الخطوات الضرورية، بل البداية السليمة لإصلاح التعليم في أي مجتمع، من أجل ذلك فإن إعداد المعلم إعداداً جيداً ينعكس على عطائه وإبداعه، ويظهر من خلال ممارسته للتربية العملية بفعالية وكفاءة (عبد الغني، ٢٠٠٩) .

تُعد التربية العملية عصب الإعداد التربوي، فمن خلالها يمارس الطالب المعلم دوره، ويختبر قدراته ويتأكد من حسن أدائه لمهاراته، وهي الاختبار الصادق لمدى استيعابه لما درسه من مقررات أكاديمية ونفسية، فالجانب النظري لا يصنع المعلم، فلا بد من تدريب عملي على أرض الواقع، وتعرف التربية العملية، والتي يطلق عليها أحيانا التدريب الميداني بأنها: « تدريب على الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في مدارس المرحلة التي يعدُّ الطالب المعلم للتدريس بها تحت توجيه المسئولين وإشرافهم (إبراهيم، ٢٠٠٩)

وتعرَّف التربية العملية بأنها الأنشطة المختلفة التي يتعرف الطالب المعلم من خلالها على جميع جوانب العملية التعليمية بالتدريج بحيث يبدأ بالمشاهدة ثم يسرع في تحمل الواجبات التي يقوم بها المعلم إلى أن يصل في نهاية المطاف إلى ممارسة أعمال المعلم ممارسة كاملة، وهي فترة من أصعب الفترات في حياة طلبة كليات التربية الرياضية، ففيها يتعرفون على خصائص مهنة المستقبل وهي فن التدريس، حيث توفر لهم مواقف حية لما قد يصادفونه في أثناء عملهم، ويشير كل من مطاوع وواصف (١٩٨٢)، والكثيري (١٩٨٦) إلى أن فترة التربية العملية هي تلك الفترة التي تتاح فيها الفرصة للطلاب المتدربين لكي يتحققوا أو يتأكدوا من صلاحية وملاءمة جميع ما تعلموه في برنامج إعدادهم النظري، من أفكار ونظريات وخلفية علمية حيث يقومون باستخدامها وتجربتها في أثناء تدريسهم في مدارس التعليم العام من خلال أنشطة التدريس، والتربية العملية البوتقة التي تصب فيها جميع المبادئ والمعلومات والحقائق التي يدرسها طلبة كليات التربية الرياضية، وهي تمثل الميدان الحقيقي لتحديد ما إذا كان الطلبة المتدربون قادرين على تطبيق تلك المعارف النظرية التي تعلموها أثناء دراستهم للمقررات النظرية؛

لذا فإنها تعد حجر الزاوية في برامج الإعداد المهني للطلبة المتدربين؛ حيث تسهم إسهاماً مباشراً في إكسابهم المفاهيم الأساسية في العملية التعليمية، والمهارات اللازمة لها في فن التدريس.

http: //edueast. gov. sa/vb/lofiversion/index. php?t3918. html

لا شك في أن هناك من الطلبة المعلمين في التربية الرياضية متمكنين من مادتهم العلمية، وهناك معلمون آخرون غير متمكنين من مادتهم العلمية، وفي ممارساتهم للعملية التدريسية، ويقصد بالتمكن امتلاك القدرات التي تساعد على ممارسة التدريس بصورة مناسبة ومستوى أدائي مقبول إذا ما قورن بمعايير الكفايات التي ينبغي أن يتصف بها كل معلم تربية رياضية متميز، وجل اهتمامنا في وصف أداء الطلاب المعلمين غير المتمكنين الذين غالباً ما يقعون في أخطاء تدريسية تحد من تميزهم، وتقلل نسبة نجاحهم، وعندما نتحدث عن الأخطاء عند هؤلاء الطلاب المعلمين، فما ذلك إلا لأنهم مثلهم مثل غيرهم من البشر يصيبون ويخطئون، ولأنهم يعملون، ومن يعمل يخطئ ويصيب، ولكن اهتمامنا مُنصبٌ حول كيفية كشف الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية الرياضية من أجل الوصول إلى الكفايات التدريسية المثلى .

ومن هنا تكمن أهمية هذا الدراسة في التعرف إلى طرق تقويم الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية الرياضية وسبل التغلب عليها باعتبارها الميدان الحقيقي الذي من خلاله ينشأ الاتجاه الفعلي للطالب نحو مهنة التدريس، وهي أيضا المجال المناسب الذي عن طريقه يكتسب الطالب المعلم المهارات اللازمة لتدريس التربية الرياضية، فكما أن اللاعب يكتسب المهارة في اللعبة التي يمارسها من خلال التدريب المستمر، فهكذا يكتسب الطالب المعلم في التربية الرياضية أصول مهنة التدريس وقواعدها كما ينبغي أن تكون من خلال التدريب المستمر والجاد والشاق في فترة التربية العملية، لذلك تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي :

كيف يمكن معرفة وتقويم الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية الرياضية بجامعة الأقصى من وجهه نظر المعلم المقيم من أجل الاستفادة منها وتلاشيها؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

تساؤلات الدراسة:

- ما درجة تقويم الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية الرياضية بجامعة الأقصى من وجهة نظر المعلم المقيم؟

- هل توجد فروق في درجة تقويم الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية الرياضية بجامعة الأقصى من وجهة نظر المعلم المقيم تبعاً لمتغير الجنس لدى الطلبة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

♦ التعرف إلى درجة تقويم الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية الرياضية بجامعة الأقصى من وجهه نظر المعلم المقيم.

♦ تحديد الفروق في درجة تقويم الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية الرياضية بجامعة الأقصى من وجهة نظر المعلم المقيم تبعاً لمتغير الجنس لدى الطلبة؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنها تساعد إلى:

♦ التعرف إلى تقويم الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر المعلم المقيم.

♦ تسهم الدراسة في تلافي أوجه القصور في التدريب الميداني لطلبة المعلمين في جامعة الأقصى، أو في الجامعات المحلية والعربية.

حدود الدراسة:

- ♦ الحد المؤسسي: كلية التربية البدنية و الرياضية بجامعة الأقصى بقطاع غزة.
- ♦ الحد المكاني: محافظات قطاع غزة.
- ♦ الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٨– ٢٠٠٩.
- ♦ الحد البشري: معلمي التربية البدنية بمدارس قطاع غزة .

مصطلحات الدراسة:

◄ **الممارسات الخاطئة**: هي الأساليب التدريسية وأنماط السلوك الخاطئ التي يمارسها الطالب المعلم، في أثناء تدريسه للطلبة. (تعريف إجرائي)

- **الأداء التدريسي**: هو ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، تظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل معين. (صالح، ٢٠٠٨).

الدراسات السابقة:

قامت **مرسال و أرمنازي** (٢٠٠٧) بدراسة هدفها التعرف إلى المعوقات التي تواجه التدريب الميداني، وسبل العلاج المقترحة بشعبة الإدارة الرياضية (بالفرقة الثالثة والرابعة) بكلية التربية الرياضية للبنات بجامعة الإسكندرية، والتي تحول دون الاستفادة المثلى من تحقيق أهداف مادة التدريب الميداني، وقامت الباحثتان بإعداد استبانة تم تأكدتا من صدقها وثباتها، وقد استهدفتا (٧٠) مفردة كانت صالحة لأغراض التحليل، وتوصلت الدراسة إلي ضعف ارتباط محتوى خطط التدريب الميداني بالتطورات التكنولوجية الحادثة، يؤهل التدريب الميداني الطالبات للالتزام بفترات ومواعيد العمل وكيفية إدارتهن لوقت العمل، مما يؤدي إلي تنمية انتمائهن نحو المهنة والتزامهن بآدابها وأخلاقياتها، وحث المشرفين على الاستماع لآراء الطالبات ومقترحاتهن، من أجل التغلب علي الصعوبات التي تواجههن في أثناء التدريب الميداني.

وأجرى **الديوان وآخرون** (٢٠٠٧) دراسة تقويمية من أجل إعداد طلبة كلية التربية الرياضية وتخرجهم كمدرسين أكفياء قادرين على الاضطلاع بتبعات مهنتهم، واعين لأبعاد مسؤوليتهم ومضامينها، مدركين لمضامين دورهم في النهوض بتربية الفرد وتنمية المجتمع، استخدم الباحثون المنهج الوصفي بأسلوب المسح لملاءمته مشكلة البحث، ويهدف هذا المنهج إلى جمع البيانات ومحاولة اختبار الفروض أو الإجابة عن أسئلة تتعلق بالحالة الراهنة لأفراد عينة البحث، وحُددت عينة البحث من طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الرياضية في جامعة البصرة للعام الدراسي ٢٠٠٥- ٢٠٠٦ والبالغ عددهم (٦٥) طالباً، توصلت نتائج الدراسة في مجال الأهداف إلى تعرف الطلبة إلى ظروف المدرسة، وتمكنوا من الاعتماد على أنفسهم، واكتسبوا خبرة عملية في التدريس، وفي مجال الخصائص الشخصية واتصفوا بالنزاهة والأخلاق الرفيعة، واستطاعوا أن يعالجوا المشكلات التي حدثت خلال الدرس، وعدلوا بين الطلبة في القول والفعل وتميزوا بالمظهر اللائق، وفي مجال الخصائص المهنية أقاموا علاقات إنسانية مع طلبتهم، وكان إيعازهم مسموعاً ونجحوا في تهيئة مستلزمات الدرس، وهذا زاد شعورهم بالتمكن من التدريس مستقبلاً.

ومن خلال تطرق **محمد** (٢٠٠٦) إلى التعرف إلى المعوقات الأكثر حدة في التربية العملية ومشكلاتها التي تواجه الطلبة المعلمين في كليات التربية البدنية في الجمهورية

اليمنية، واستقصاء علاقة هذه المعوقات بالمتغير المكاني لمؤسسات التربية البدنية المعنية بالدراسة من خلال محاور الاستبانة، ومعرفة الفروق في الإجابات حول فقرات المعوقات بين عينة الدراسة (المشرفين والطلبة المعلمين) ، في المؤسسات التربوية المعنية بها وهي: (كلية التربية البدنية جامعة الحديدة- قسم التربية البدنية كلية التربية جامعة عدن- قسم التربية البدنية كلية التربية جامعة حضرموت- المعهد العالي للتربية البدنية صنعاء) ، حيث بلغ عدد أفرادها ٢٣ مشرفاً و١٣٩ طالباً، ولجمع البيانات اللازمة طُورت استبانة اشتملت على ٦٠ عبارة موزعة على خمسة محاور هي: (محور معوقات تلاميذ المدارس ومحور معوقات الإشراف والتقويم ومحور معوقات الإدارة المدرسية والمدرسين ومحور معوقات برنامج الإعداد ومحور معوقات الإمكانات المادية) ، وأظهرت النتائج أن جميع معوقات التربية العملية المتضمنة أداة الدراسة هي معوقات حقيقية، وظهر أن محور الإمكانات المادية هو أكثر المحاور حدة لدى عينة الدراسة، حيث حصل على ٤٠٪ من نسبة المعوقات الأكثر حدة في الدراسة، ويليه محور الإدارة المدرسية والمدرسين، وحصل على ٢٨ ٪ منها، وحصل محور تلاميذ المدارس على ٢٤ ٪ من تلك المعوقات، ويليه محور برنامج الأعداد، وحصل على ٨٪ من المعوقات الأكثر حدة، ولم يحصل محور الإشراف والتقويم على أي نسبة من تلك المعوقات الأكثر حدة.

ولاحظ **السايح** (٢٠٠٦) في دراسة له عن التقويم، أن تصحيح التدريس وتحسينه من خلال تطوير المهارات التدريسية للطالب المعلم في التربية الرياضية، وتقويم قدراته الأدائية والشخصية لتصحيحها وتنميتها، فيه ضمان للرضا والقناعة للطلاب المعلمين في الوصول إلى إجراءات كفيلة بتحسين الأداء إلى الأفضل، وجعل مهنة التدريس ممتعة ومتجددة من خلال تحسين الأداء، وتطوير الممارسات التدريسية للطالب المعلم، وشملت عينة الدراسة الطالب المعلم بكلية التربية الرياضية بجامعة الإسكندرية، تكون التصور المقترح لأداة تقويم أداء الطالب المعلم من (١٢) مهارة رئيسية من المهارات التدريسية والشخصية والتربوية، كما تضمن (٥) مستويات تقدير موصفة بالدرجات الرقمية، والذي يكفل مؤشراً أكثر دقة لمستوى الطلاب المعلمين، وطُبقت أداة التقويم على طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة، حيث قوِّم الطلاب المعلمون ثلاث مرات في الفصل الدراسي الواحد (تقويم شهري)، ويعلن مكتب التربية العملية عن ميعاد التقويم الشهري، وذلك بإخطار المشرفين.

التعليق على الدراسات السابقة :

ركزت هذه الدراسة على معرفة تقويم درجة الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية الرياضية بجامعة الأقصى من وجهه نظر المعلم

المقيم، وكيفية التغلب عليها، وتقويم قدراته الأدائية والشخصية لتصحيحها وتنميتها، لتحسين الأداء إلى الأفضل، من أجل إعداد الطلبة كمدرسين أكفياء قادرين على الاضطلاع بتبعات مهنتهم، واعين بأبعاد مسؤوليتهم ومضامينها، مدركين لمضامين دورهم في النهوض بتربية الفرد وتنمية المجتمع، وتشابهت في العينة والمنهج والأساليب الإحصائية، وأوصت جميع الدراسات السابقة والدراسة الحالية علي إعادة النظر في الأداء التدريسي للطالب المعلم.

إجراءات الدراسة:

يتناول هذا الفصل توصيفاً شاملاً لإجراءات الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة، ويتضمن تحديد المنهج المتبع في الدراسة، وبناء الأداة وتصميمها، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها.

المجتمع الأصلي للدراسة:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من معلمي التربية البدنية بمدارس قطاع غزة (معلمين ومعلمات) وبيان وجهة نظرهم بالطالب المعلم بجامعة الأقصى (المتدربون في المدارس) للعام ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأصلية من (١٠٠) معلم ومعلمة من معلمي التربية البدنية بمدارس قطاع غزة لمعرفة وجهة نظرهم في تقويم المعلم الطالب المتدرب من جامعة الأقصى للعام ٢٠٠٨– ٢٠٠٩ وكانت نسبتهم ٣٧٪ من المجتمع الأصلي، والجدول الآتي يوضح عينة الدراسة.

الجدول (١)

يوضح عينة الدراسة حسب عينة الدراسة

العينة	العدد	النسبة المئوية
معلم	٥٠	٥٠
معلمة	٥٠	٥٠
المجموع	١٠٠	١٠٠

أداة الدراسة:

استخدم الباحث استبانة تقويم الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية الرياضية، بعد الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من محاضري كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الأقصى عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي **قام الباحث ببناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية**:

- صياغة فقرات الاستبانة.
- عرض الاستبانة على السادة المحكمين من أجل اختيار مدى ملاءمتها لجمع البيانات.
- تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المحكمون.

وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون حُذفت بعض الفقرات وعُدّل بعضها الآخر وقد بلغ عدد فقرات الإستبانة بعد صياغتها النهائية (٥٨) فقرة، حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج ثلاثي (أوافق، إلى حد ما، لا أوافق)، وأعطيت الأوزان الآتية (٣، ٢، ١) لمعرفة و تقويم درجة الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية البدنية والرياضية، بذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (٥٨، ١٧٤) درجة.

صدق الإستبانة:

طبَّق الباحث الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) فرداً اختيروا بالطريقة العشوائية من خارج عينة الدراسة الأصلية وقُننت أدوات الدراسة عليهم من خلال الصدق والثبات بالطرق المناسبة، ثم حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة والجدول (٢) يوضح ذلك:

الجدول (٢)

يوضح معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة

م	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الكلام بسرعة زائدة.	٠,٤٧٦	دالة عند ٠,٠١
٢	الدخول في تفصيلات غير مهمة و إطالة الشرح بشكل عام.	٠,٧١٨	دالة عند ٠,٠١
٣	تجاهل التركيز على المراحل الأساسية للأداء.	٠,٧٩٣	دالة عند ٠,٠١
٤	عدم مراجعة طريقة الأداء قبل الدرس.	٠,٥٠٢ –	دالة عند ٠,٠١
٥	تجاهل الوسائل التعليمية في الشرح.	٠,٧٨٣	دالة عند ٠,٠١
٦	عدم التمكن من أداء نموذج جيد.	٠,٥٢٠	دالة عند ٠,٠١
٧	عدم الاستعانة بطالب ممتاز لأداء النموذج.	٠,٥٣١	دالة عند ٠,٠١
٨	أداء النموذج لمرة واحدة أو بسرعة زائدة.	٠,٨٠٩	دالة عند ٠,٠١
٩	تجاهل التركيز على المراحل الأساسية في النموذج أو أداء النموذج بحيث لا يسمح للطالب مشاهدته من الزاوية المناسبة.	٠,٨٩١	دالة عند ٠,٠١
١٠	الخلط بين فنيات الأداء (التكنيك) و بين الأسلوب.	٠,٧٨٣	دالة عند ٠,٠١
١١	أن يكون الطلاب بعيدين أو قريبين جدا من مؤدي النموذج.	٠,٧١١	دالة عند ٠,٠١
١٢	التحدث خلال الأداء الحركي للنموذج إلا عند الضرورة.	٠,٧٩٨	دالة عند ٠,٠١
١٣	تجاهل استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.	٠,٥٠٢	دالة عند ٠,٠١
١٤	وقوف المدرس بين التلاميذ	٠,٧١٨	دالة عند ٠,٠١
١٥	وقوف المدرس و خلفه بعض التلاميذ.	٠,٤٦١	دالة عند ٠,٠١
١٦	وقوف المدرس في وضع يصعب على بعض التلاميذ متابعته.	٠,٨١٨	دالة عند ٠,٠١
١٧	وقوف المدرس بعيدا أو قريبا جدا من التلاميذ.	٠,٨١٨	دالة عند ٠,٠١
١٨	وقوف التلاميذ ووجوههم للشمس.	٠,٦٨٩	دالة عند ٠,٠١
١٩	وقوف التلاميذ بالقرب من أحد الفصول أو المعامل.	٠,٤٧٣	دالة عند ٠,٠١
٢٠	الوصول بالجري في الألعاب إلى نهاية صلبة.	٠,٧٢١	دالة عند ٠,٠١
٢١	إهمال برهة الانتظار.	٠,٥٠٢	دالة عند ٠,٠١
٢٢	الصوت ذو الوتيرة الواحدة.	٠,٥٠٢	دالة عند ٠,٠١
٢٣	تجاهل سرعة التمرين خلال العد.	٠,٣٦٦	دالة عند ٠,٠٥
٢٤	تجاهل مدى التمرين خلال العد.	٠,٣٧٩	دالة عند ٠,٠٥
٢٥	تجاهل تقنين حمل التمرين سواء بالنقص أو بالزيادة	٠,٣٧١	دالة عند ٠,٠٥
٢٦	تجاهل مظاهر التعب أو الإرهاق لدى التلاميذ.	٠,٧١٨	دالة عند ٠,٠١
٢٧	تجاهل فترة الإحماء و النداء.	٠,٣٧٠	دالة عند ٠,٠٥
٢٨	تجاهل النداء بالعدد (في عدات) بالنسبة للتمرينات المركبة	٠,٦٨١	دالة عند ٠,٠١
٢٩	عدم البدء بتمرينات الأطراف.	٠,٧٢٨	دالة عند ٠,٠١
٣٠	إهمال تصنيف التلاميذ أو عدم مراعاة الفروق الفردية.	٠,٨١٨	دالة عند ٠,٠١

م	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٣١	إهمال التوزيع النسبي للأدوات والأجهزة على التلاميذ.	٠,٨٩١	دالة عند ٠,٠١
٣٢	عدم الاعتماد على القيادات الطلابية و خاصة في التقسيم لمجموعات.	٠,٦٦٦	دالة عند ٠,٠١
٣٣	عدم الإشراف بطريقة دورية منتظمة على المجموعات.	٠,٥٠٠	دالة عند ٠,٠١
٣٤	تجاهل إصلاح الأخطاء أو إصلاح الأخطاء بطريقة شكلية.	٠,٦١٦	دالة عند ٠,٠١
٣٥	إصلاح الأخطاء بذكر الخطأ و ليس بذكر الصحيح.	٠,٣٦٨	دالة عند ٠,٠٥
٣٦	تجاهل عوامل الدافعية و التحفيز و التشجيع.	٠,٧٦١	دالة عند ٠,٠١
٣٧	التحرك الكثير بين المجموعات.	٠,٦٥٦	دالة عند ٠,٠١
٣٨	عدم استخدام بعض الأدوات الرياضية التي أعدها المدرس.	٠,٨٠٥	دالة عند ٠,٠١
٣٩	تجاهل تمرينات الاسترخاء و التهدئة النفسية و العضوية و الرجوع بالأجهزة إلى حالتها الطبيعية	٠,٥٠٢	دالة عند ٠,٠١
٤٠	تجاهل فترة تبديل الملابس.	٠,٣٨١	دالة عند ٠,٠٥
٤١	التعدي على فترة الراحة بين المدرسين.	٠,٥٤٠	دالة عند ٠,٠١
٤٢	الانصراف بدون نظام.	٠,٤٨٣	دالة عند ٠,٠١
٤٣	تجاهل أهمية النظافة الشخصية بعد نهاية الحصة و عدم القيام بغسل اليدين و الوجه.	٠,٤٧٣	دالة عند ٠,٠١
٤٤	تجاهل النماذج الجيدة من التلاميذ، و تجاهل شكرهم.	٠,٧١٨	دالة عند ٠,٠١
٤٥	تجاهل أو عدم التقدير الصحيح لزمن الدرس و أجزائه.	٠,٨١٢	دالة عند ٠,٠١
٤٦	النظر خلسة لمشرف التربية العملية.	٠,٧٥٧	دالة عند ٠,٠١
٤٧	ارتداء أزياء غير ملائمة لتدريس التربية البدنية.	٠,٦٠٣	دالة عند ٠,٠١
٤٨	التجهم (التكشير) و الكآبة في التدريس.	٠,٤٢٥	دالة عند ٠,٠١
٤٩	استعمال الصافره أكثر من اللازم أو تجاهلها تماما.	٠,٣٩٢	دالة عند ٠,٠٥
٥٠	إحضار المدرس الأدوات بنفسه أثناء التدريس.	٠,٧٢٢	دالة عند ٠,٠١
٥١	عقاب التلاميذ من خلال نشاط بدني.	٠,٧٨١	دالة عند ٠,٠١
٥٢	إضفاء الطابع العسكري على التدريس.	٠,٨٦٣	دالة عند ٠,٠١
٥٣	ترك بعض الأدوات كالكرات خارج الملعب فيعبث بها البعض.	٠,٧٢٠	دالة عند ٠,٠١
٥٤	تجاهل اعتبارات الطقس.	٠,٣١٩	دالة عند ٠,٠٥
٥٥	النزول على رغبات التلاميذ في ممارسة كرة القدم فقط.	٠,٧٩٢	دالة عند ٠,٠١
٥٦	الاتفاق مسبقا مع التلاميذ على الأداء المشرق أمام المشرف.	٠,٧٤١	دالة عند ٠,٠١
٥٧	أداء نموذج حركي غير جيد أمام التلاميذ.	٠,٧٧٧	دالة عند ٠,٠١
٥٨	التفوه بألفاظ غير تربوية أثناء إدارة الدرس.	٠,٧٦١	دالة عند ٠,٠١

ر الجدولية عند درجة حرية (٣٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٠,٣٠٤

ر الجدولية عند درجة حرية (٣٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,٣٩٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١، ٠,٠٥)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة من الصدق. مما يطمئن الباحث على تطبيقه على عينة الدراسة.

صدق الإستبانة:

عُرضت الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في كلية التربية البدنية والرياضية لإبداء الرأي في الفقرات المطروحة، حيث كان عدد الفقرات (٥٨) موزعة على سبعة أبعاد، واستخدم الباحث الصدق الذاتي كمؤشر لصدق الأبعاد، وحُسب الثبات بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار- retest test علي عينة عددها (٤٠) طالباً من كلية التربية الرياضية بجامعة الأقصى كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (٢)

الأبعاد	الصدق الذاتي
أخطاء التقديم المعرفي	٠,٩٤
أخطاء التقديم البصري	٠,٩٣
أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس	٠,٩٢
أخطاء الإصلاح والنداء والتمرينات	٠,٩٠
أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس	٠,٩٣
أخطاء ختام الدرس	٠,٨٨
أخطاء شخصية في التدريس	٠,٨٧

يوضح الجدول (٢) أن الصدق الذاتي ما بين (٠,٨٧، ٠,٩٤) مما يؤكد صدق الاستبانة.

ثبات الإستبانة Reliability:

أجرى الباحث خطوات التأكد من ثبات الاستبانة، وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريق ألفا كرونباخ.

طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث طريقة حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الإستبانة، حيث حصل على قيمة معامل ألفا (٠,٩٦٢)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قام الباحث بتفريغ المقياس وتحليله من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي، واُستخدمت **الأساليب الإحصائية الآتية**:

- التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية.
- لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للمقياس اُستخدم معامل ارتباط بيرسون «Pearson».
- لإيجاد معامل ثبات المقياس اُستخدم معامل ارتباط ألفا كرونباخ.
- اختبار «ت».

عرض النتائج:

◄ الإجابة عن السؤال الأول: نص السؤال الأول: «**ما درجة تقييم الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية الرياضية بجامعة الأقصى من وجهة نظر المعلم المقيم؟**»

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجداول الآتية توضح ذلك:

- **البعد الأول**: **أخطاء التقديم المعرفي (شرح الواجب التعليمي)**:

الجدول (٣)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الأول وكذلك ترتيبها (ن =١٠٠)

م	الفقرة	لا أوافق	إلى حدا ما	أوافق	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	الترتيب
١	الكلام بسرعة زائدة.	٠	٢٦	٧٤	٢٧٤	٢,٧٤٠	٠,٤٤١	٩١,٣٣	٣
٢	الدخول في تفصيلات غير مهمة وإطالة الشرح بشكل عام.	٠	٥٨	٤٢	٢٤٢	٢,٤٢٠	٠,٤٩٦	٨٠,٦٧	٤
٣	تجاهل التركيز على المراحل الأساسية للأداء.	٠	٨٢	١٨	٢١٨	٢,١٨٠	٠,٣٨٦	٧٢,٦٧	٥

م	الفقرة	لا أوافق	إلى حدا ما	أوافق	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	الترتيب
٤	عدم مراجعة الأداء قبل الدرس.	٠	١٤	٨٦	٢٨٦	٢,٨٦٠	٠,٣٤٩	٩٥,٣٣	١
٥	تجاهل الوسائل التعليمية في الشرح.	٠	١٤	٨٦	٢٨٦	٢,٨٦٠	٠,٣٤٩	٩٥,٣٣	٢
	الدرجة الكلية للبعد				١٣٠٦	٢,٦١٢	٠,٤٠٤	٨٧,٠٦٦	

يتضح من الجدول السابق أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت: الفقرة (٣، ٥) التي نصت على: «تجاهل التركيز على المراحل الأساسية للأداء، وتجاهل الوسائل التعليمية في الشرح» احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٩٥,٣٣٪). وأن أدنى فقرة في هذا البعد كانت: الفقرة (٤) التي نصت على: « عدم مراجعة طريقة الأداء قبل الدرس» احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (٧٢,٦٧٪). أما الوزن النسبي للبعد ككل حصل على (٨٧,٠٧٪).

- **البعد الثاني**: **أخطاء التقديم البصري (النموذج)**:

الجدول (٤)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الثاني وكذلك ترتيبها (ن =١٠٠)

م	الفقرة	لا أوافق	إلى حدا ما	أوافق	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	الترتيب
١	عدم التمكن من أداء نموذج جيد.	٢٦	١٤	٦٠	٢٣٤	٢,٣٤٠	٠,٨٦٧	٧٨,٠٠	٥
٢	عدم الاستعانة بطالب ممتاز لأداء النموذج.	١٤	٥٨	٢٨	٢١٤	٢,١٤٠	٠,٦٣٦	٧١,٣٣	٨
٣	أداء النموذج لمرة واحدة أو بسرعة زائدة.	٠	١٤	٨٦	٢٨٦	٢,٨٦٠	٠,٣٤٩	٩٥,٣٣	١
٤	تجاهل التركيز على المراحل الأساسية في النموذج أو أداء النموذج بحيث لا يسمح للطالب مشاهدته من الزاوية المناسبة.	٠	٥٨	٤٢	٢٤٢	٢,٤٢٠	٠,٤٩٦	٨٠,٦٧	٤
٥	الخلط بين فنيات الأداء (التكنيك) و بين الأسلوب.	٢٨	١٨	٥٤	٢٢٦	٢,٢٦٠	٠,٨٧٢	٧٥,٣٣	٧
٦	أن يكون الطلاب بعيدين أو قريبين جدا من مؤدي النموذج.	٠	٤٦	٥٤	٢٥٤	٢,٥٤٠	٠,٥٠١	٨٤,٦٧	٣

م	الفقرة	لا أوافق	إلى حدا ما	أوافق	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	الترتيب
٧	التحدث خلال الأداء الحركي للنموذج إلا عند الضرورة.	١٤	٤٠	٤٦	٢٣٢	٢,٣٢٠	٠,٧٠٩	٧٧,٣٣	٦
٨	تجاهل استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.	٠	١٨	٨٢	٢٨٢	٢,٨٢٠	٠,٣٨٦	٩٤,٠٠	٢
الدرجة الكلية للبعد					١٩٧٠	٢,٤٦٣	٠,٦٠٢	٨٢,٠٨٣	

يتضح من الجدول السابق: أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت: الفقرة (٣) التي نصت على: «أداء النموذج لمرة واحدة أو بسرعة زائدة» احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٩٥,٣٣٪). وأن أدنى فقرة في هذا البعد كانت: الفقرة (٢) التي نصت على: «عدم الاستعانة بطالب ممتاز لأداء النموذج» احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (٧١,٣٣٪). أما الوزن النسبي للبعد ككل حصل على (٨٢,٠٨٪).

- **البعد الثالث: أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس:**

الجدول (٥)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الثالث وكذلك ترتيبها (ن =١٠٠)

م	الفقرة	لا أوافق	إلى حدا ما	أوافق	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	الترتيب
١	وقوف المدرس بين التلاميذ	٢٦	٤٦	٢٨	٢٠٢	٢,٠٢٠	٠,٧٣٨	٦٧,٣٣	٦
٢	وقوف المدرس و خلفه بعض التلاميذ.	١٨	٥٤	٢٨	٢١٠	٢,١٠٠	٠,٦٧٤	٧٠,٠٠	٥
٣	وقوف المدرس في وضع يصعب على بعض التلاميذ متابعته.	١٤	٠	٥٦	٢١٢	٢,١٢٠	٠,٩٩٨	٧٠,٦٧	٤
٤	وقوف المدرس بعيدا أو قريبا جدا من التلاميذ.	١٤	٧٢	١٤	٢٠٠	٢,٠٠٠	٠,٥٣٢	٦٦,٦٧	٧
٥	وقوف التلاميذ ووجوههم للشمس.	٠	٥٨	٤٢	٢٤٢	٢,٤٢٠	٠,٤٩٦	٨٠,٦٧	٢
٦	وقوف التلاميذ بالقرب من أحد الفصول أو المعامل.	٠	٤٤	٥٦	٢٥٦	٢,٥٦٠	٠,٤٩٩	٨٥,٣٣	١
٧	الوصول بالجري في الألعاب إلى نهاية صلبة.	١٤	٤٤	٤٢	٢٢٨	٢,٢٨٠	٠,٦٩٧	٧٦,٠٠	٣

م	الفقرة	لا أوافق	إلى حدا ما	أوافق	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	الترتيب
	الدرجة الكلية للبعد				١٥٥٠	٢,٢١٤	٠,٦٦٢	٧٣,٨١	

يتضح من الجدول السابق: أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت: الفقرة (٤) التي نصت على: «وقوف التلاميذ بالقرب من أحد الفصول أو المعامل» احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٨٥,٣٣٪). وأن أدنى فقرة في هذا البعد كانت: الفقرة (٦) التي نصت على: «وقوف المدرس بعيداً أو قريباً جداً من التلاميذ» احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (٦٦,٦٧٪). أما الوزن النسبي للبعد ككل حصل على (٧٣,٨١٪).

- **البعد الرابع**: **أخطاء الإصلاح والنداء والتمرينات**:

الجدول (٦)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الرابع وكذلك ترتيبها (ن =١٠٠)

م	الفقرة	لا أوافق	إلى حدا ما	أوافق	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	الترتيب
١	إهمال برهة الانتظار.	٠	١٨	٨٢	٢٨٢	٢,٨٢٠	٠,٣٨٦	٩٤,٠٠	١
٢	الصوت ذو الوتيرة الواحدة.	٠	١٨	٨٢	٢٨٢	٢,٨٢٠	٠,٣٨٦	٩٤,٠٠	١
٣	تجاهل سرعة التمرين خلال العد.	٠	٦٠	٤٠	٢٤٠	٢,٤٠٠	٠,٤٩٢	٨٠,٠٠	٦
٤	تجاهل مدى التمرين خلال العد.	١٤	١٨	٦٨	٢٥٤	٢,٥٤٠	٠,٧٣١	٨٤,٦٧	٣
٥	تجاهل تقنين حمل التمرين سواء بالنقص أو بالزيادة	٠	٣٢	٦٨	٢٦٨	٢,٦٨٠	٠,٤٦٩	٨٩,٣٣	٢
٦	تجاهل مظاهر التعب أو الإرهاق لدى التلاميذ.	٠	٥٨	٤٢	٢٤٢	٢,٤٢٠	٠,٤٩٦	٨٠,٦٧	٥
٧	تجاهل فترة الإحماء و النداء.	٠	٤٦	٥٤	٢٥٤	٢,٥٤٠	٠,٥٠١	٨٤,٦٧	٤
٨	تجاهل النداء بالعدد (في عدات) بالنسبة للتمرينات المركبة	١٤	٥٨	٢٨	٢١٤	٢,١٤٠	٠,٦٣٦	٧١,٣٣	٨
٩	عدم البدء بتمرينات الأطراف.	٢٦	١٨	٥٦	٢٣٠	٢,٣٠٠	٠,٨٥٩	٧٦,٦٧	٧
	الدرجة الكلية للبعد				٢٢٦٦	٢,٥١٨	٠,٥٥١	٨٣,٩٢٣	

يتضح من الجدول السابق: أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت: الفقرة (١) التي نصت على: «إهمال برهة الانتظار» احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٩٤,٠٠٪). وأن أدنى فقرة في هذا البعد كانت: الفقرة (٨) التي نصت على: «تجاهل النداء بالعدد (في عدات بالنسبة للتمرينات المركبة» احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (٧١,٣٣٪). أما الوزن النسبي للبعد ككل حصل على (٨٣,٩٣٪).

- **البعد الخامس: أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس:**

الجدول (٧)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة

من فقرات البعد الخامس وكذلك ترتيبها (ن =١٠٠)

م	الفقرة	لا أوافق	إلى حدا ما	أوافق	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	الترتيب
١	إهمال تصنيف التلاميذ أو عدم مراعاة الفروق الفردية.	٠	٤٤	٥٦	٢٥٦	٢,٥٦٠	٠,٤٩٩	٨٥,٣٣	٣
٢	إهمال التوزيع النسبي للأدوات والأجهزة على التلاميذ.	٠	٥٨	٤٢	٢٤٢	٢,٤٢٠	٠,٤٩٦	٨٠,٦٧	٤
٣	عدم الاعتماد على القيادات الطلابية و خاصة في التقسيم لمجموعات.	٤٠	٣٢	٢٨	١٨٨	١,٨٨٠	٠,٨٢٠	٦٢,٦٧	٩
٤	عدم الإشراف بطريقة دورية منتظمة على المجموعات.	٠	٣٢	٦٨	٢٦٨	٢,٦٨٠	٠,٤٦٩	٨٩,٣٣	١
٥	تجاهل إصلاح الأخطاء أو إصلاح الأخطاء بطريقة شكلية.	١٨	٤٠	٤٢	٢٢٤	٢,٢٤٠	٠,٧٤٠	٧٤,٦٧	٦
٦	إصلاح الأخطاء بذكر الخطأ و ليس بذكر الصحيح.	٠	٤٠	٦٠	٢٦٠	٢,٦٠٠	٠,٤٩٢	٨٦,٦٧	٢
٧	تجاهل عوامل الدافعية و التحفيز و التشجيع.	٤٠	١٨	٤٢	٢٠٢	٢,٠٢٠	٠,٩١٠	٦٧,٣٣	٨
٨	التحرك الكثير بين المجموعات.	٠	٧٢	٢٨	٢٢٨	٢,٢٨٠	٠,٤٥١	٧٦,٠٠	٥
٩	عدم استخدام بعض الأدوات الرياضية التي أعدها المدرس.	٤٦	٣٢	٤٢	٢١٦	٢,١٦٠	٠,٨١٣	٧٢,٠٠	٧
	الدرجة الكلية للبعد				٢٠٨٤	٢,٣١٦	٠,٦٣٢٦	٧٧,١٨٦	

يتضح من الجدول السابق: أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت: الفقرة (٤) التي نصت

على: «عدم الإشراف بطريقة دورية منتظمة على المجموعات» احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٨٩,٣٣٪). وأن أدنى فقرة في هذا البعد كانت: الفقرة (٣) التي نصت على: «عدم الاعتماد على القيادات الطلابية، وخاصة في التقسيم لمجموعات» احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (٦٢,٦٧٪). أما الوزن النسبي للبعد ككل حصل على (٧٧,١٩٪).

- **البعد السادس: أخطاء ختام الدرس:**

الجدول (٨)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد السادس وكذلك ترتيبها (ن =١٠٠)

م	الفقرة	لا أوافق	إلى حدا ما	أوافق	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	الترتيب
١	تجاهل تمرينات الاسترخاء والتهدئة النفسية والعضوية والرجوع بالأجهزة إلى حالتها الطبيعية	٠	١٨	٨٢	٢٨٢	٢,٨٢٠	٠,٣٨٦	٩٤,٠٠	١
٢	تجاهل فترة تبديل الملابس.	٠	٣٢	٦٨	٢٦٨	٢,٦٨٠	٠,٤٦٩	٨٩,٣٣	٢
٣	التعدي على فترة الراحة بين المدرسين.	١٨	١٤	٦٨	٢٥٠	٢,٥٠٠	٠,٧٨٥	٨٣,٣٣	٣
٤	الانصراف بدون نظام.	١٨	٢٨	٥٤	٢٣٦	٢,٣٦٠	٠,٧٧٢	٧٨,٦٧	٥
٥	تجاهل أهمية النظافة الشخصية بعد نهاية الحصة و عدم القيام بغسل اليدين والوجه.	٠	٧٢	٢٨	٢٢٨	٢,٢٨٠	٠,٤٥١	٧٦,٠٠	٦
٦	تجاهل النماذج الجيدة من التلاميذ، و تجاهل شكرهم.	٠	٥٨	٤٢	٢٤٢	٢,٤٢٠	٠,٤٩٦	٨٠,٦٧	٤
	الدرجة الكلية للبعد				١٥٠٦	٢,٥١	٠,٥٦	٨٣,٦٦٧	

يتضح من الجدول السابق: أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت: الفقرة (١) التي نصت على: «تجاهل تمرينات الاسترخاء و التهدئة النفسية و العضوية و الرجوع بالأجهزة إلى حالتها الطبيعية» احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٩٤,٠٠٪). وأن أدنى فقرة في هذا البعد كانت: الفقرة (٥) التي نصت على: «تجاهل أهمية النظافة الشخصية بعد نهاية الحصة، وعدم القيام بغسل اليدين و الوجه» احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (٧٦,٠٠٪). أما الوزن النسبي للبعد ككل حصل على (٨٣,٦٧٪).

- **البعد السابع: أخطاء شخصية في التدريس:**

الجدول (٩)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد السابع وكذلك ترتيبها (ن =١٠٠)

م	الفقرة	لا أوافق	إلى حدا ما	أوافق	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	الترتيب
١	تجاهل أو عدم التقدير الصحيح لزمن الدرس و أجزائه.	٠	١٤	٨٦	٢٨٦	٢,٨٦٠	٠,٣٤٩	٩٥,٣٣	١
٢	النظر خلسة لمشرف التربية العملية.	٠	٤٦	٥٤	٢٥٤	٢,٥٤٠	٠,٥٠١	٨٤,٦٧	٢
٣	ارتداء أزياء غير ملائمة لتدريس التربية البدنية.	٥٤	٣٢	١٤	١٦٠	١,٦٠٠	٠,٧٢٥	٥٣,٣٣	١٤
٤	التجهم (التكشير) و الكآبة في التدريس.	١٤	٤٤	٤٢	٢٢٨	٢,٢٨٠	٠,٦٩٧	٧٦,٠٠	٣
٥	استعمال الصافره أكثر من اللازم أو تجاهلها تماما.	١٤	٥٨	٢٨	٢١٤	٢,١٤٠	٠,٦٣٦	٧١,٣٣	٦
٦	إحضار المدرس الأدوات بنفسه أثناء التدريس.	٤٠	٤٦	١٤	١٧٤	١,٧٤٠	٠,٦٩١	٥٨,٠٠	١٣
٧	عقاب التلاميذ من خلال نشاط بدني.	٤٠	٣٢	٢٨	١٨٨	١,٨٨٠	٠,٨٢٠	٦٢,٦٧	١١
٨	إضفاء الطابع العسكري على التدريس.	٠	٧٢	٢٨	٢٢٨	٢,٢٨٠	٠,٤٥١	٧٦,٠٠	٤
٩	ترك بعض الأدوات كالكرات خارج الملعب فيعبث بها البعض.	٠	٨٦	١٤	٢١٤	٢,١٤٠	٠,٣٤٩	٧١,٣٣	٧
١٠	تجاهل اعتبارات الطقس.	٣٢	٢٨	٤٠	٢٠٨	٢,٠٨٠	٠,٨٤٩	٦٩,٣٣	٨
١١	النزول على رغبات التلاميذ في ممارسة كرة القدم فقط.	١٤	٤٦	٤٠	٢٢٦	٢,٢٦٠	٠,٦٩١	٧٥,٣٣	٥
١٢	الاتفاق مسبقا مع التلاميذ على الأداء المشرق أمام المشرف.	٢٦	٦٠	١٤	١٨٨	١,٨٨٠	٠,٦٢٤	٦٢,٦٧	١٢
١٣	أداء نموذج حركي غير جيد أمام التلاميذ.	١٨	٦٨	١٤	١٩٦	١,٩٦٠	٠,٥٦٧	٦٥,٣٣	١٠
١٤	التفوه بألفاظ غير تربوية أثناء إدارة الدرس.	٤٠	١٨	٤٢	٢٠٢	٢,٠٢٠	٠,٩١٠	٦٧,٣٣	٩

م	الفقرة	لا أوافق	إلى حدا ما	أوافق	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	الترتيب
	الدرجة الكلية للبعد				٢٩٦٦	٢,١١٩	٠,٦٣٣	٧٠,٦١٨	

يتضح من الجدول السابق: أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت: الفقرة (١) التي نصت على: «تجاهل أو عدم التقدير الصحيح لزمن الدرس وأجزائه» احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٩٥,٣٣٪). وأن أدنى فقرة في هذا البعد كانت: الفقرة (٣) التي نصت على: «ارتداء أزياء غير ملائمة لتدريس التربية البدنية» احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (٥٣,٣٣٪). أما الوزن النسبي للبعد ككل حصل على (٧٠,٦٢٪).

◄ نتائج التحقق من التساؤل الثاني: ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: **هل توجد فروق في درجة تقويم الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية الرياضية بجامعة الأقصى من وجهة نظر المعلم المقيم تبعاً لمتغير الجنس لدى الطلبة؟**

وللتحقق من صحة هذا السؤال استخدم الباحث أسلوب «T. test»

الجدول (١٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» لاستبانه تعزى لمتغير الجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
أخطاء التقييم المعرفي	طالب	٥٠	١٣,٠٨٠	٠,٧٥٢	٠,٢٦١	٠,٧٩٥	غير دالة إحصائياً
	طالبة	٥٠	١٣,٠٤٠	٠,٧٨١			
أخطاء التقديم البصري	طالب	٥٠	١٩,٧٦٠	٢,٦٥٤	٠,٢١٧	٠,٨٢٩	غير دالة إحصائياً
	طالبة	٥٠	١٩,٦٤٠	٢,٨٧٠			
أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس	طالب	٥٠	١٥,٤٨٠	٣,١٨٣	٠,٠٦٣ –	٠,٩٥٠	غير دالة إحصائياً
	طالبة	٥٠	١٥,٥٢٠	٣,٢٠٩			
أخطاء الإصلاح والنداء والتمرينات	طالب	٥٠	٢٢,٥٢٠	٢,٧٨٧	٠,٥٠٨ –	٠,٦١٣	غير دالة إحصائياً
	طالبة	٥٠	٢٢,٨٠٠	٢,٧٢٦			
أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس	طالب	٥٠	٢٠,٩٦٠	٤,٢٩٠	٠,٢٧٧	٠,٧٨٣	غير دالة إحصائياً
	طالبة	٥٠	٢٠,٧٢٠	٤,٣٨٥			

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
أخطاء ختام الدرس	طالب	٥٠	١٤,٨٨٠	٢,٥٩٢	– ٠,٧١٢	٠,٤٧٨	غير دالة إحصائياً
	طالبة	٥٠	١٥,٢٤٠	٢,٤٦٢			
أخطاء شخصي في التدريس	طالب	٥٠	٢٩,٤٤٠	٤,٩٠٨	– ٠,٤٢٢	٠,٦٧٤	غير دالة إحصائياً
	طالبة	٥٠	٢٩,٨٨٠	٥,٤٩٨			
الدرجة الكلية	طالب	٥٠	١٣٦,١٢٠	١٦,٦٣١	– ٠,٢١٠	٠,٨٣٤	غير دالة إحصائياً
	طالبة	٥٠	١٣٦,٨٤٠	١٧,٦٧٧			

قيمة «ت» الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≥ α) تساوي ١,٩٦

قيمة «ت» الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١ ≥ α) تساوي ٢,٥٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ت» المحسوبة أقل من قيمة «ت» الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيهما تعزى لمتغير الجنس.

مناقشة النتائج:

- **البعد الأول**: **أخطاء التقديم المعرفي (شرح الواجب التعليمي)**:

يتضح من الجدول (٣) أن أهم أخطاء التقديم المعرفي (شرح الواجب التعليمي) في الفقرات ٤، ٥، ١. وأن أعلى فقرة في هذا البعد كانت الفقرة (٤) بنسبة (٩٥,٣٣٪) ، والتي نصت على «عدم مراجعة طريقة الأداء قبل الدرس». ويعزو الباحث ذلك إلي أن مراجعة الأداء قبل الدرس عملية عقلية منظمة، تؤدي إلى وضع خطة مفصلة قبل التدريس بوقت مناسب، وتهدف إلى رسم صورة واضحة لما سيقوم به المدرس وتلاميذه خلال المدة التي يقضيها معهم في الفصل أو خارجه في أثناء الحصة، وهذا ما أكده العزباوي وبلال (٢٠٠٠) باعتبار مراجعة طريقة الأداء هي الخطة على تعيين حدود الدرس المراد إعطاؤها للتلاميذ، ومن خلاله تُرتَّب الحقائق التي يتضمنها موضوع الدرس، ورسم طريقة محدودة وواضحة يمكن بها توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ بالشكل الذي يتناسب مع قدراتهم العقلية والجسمية، ولا شك في أن عملية التحضير التي تسبق عملية التدريس تؤدي دوراً مهماً في نجاح عملية التدريس، وأي محاولة لتنفيذ أحد الدروس دون مراجعة مسبقة، فهي محاولة فاشلة لتحقيق الأهداف التعليمية، وإضاعة الوقت للمعلم والمتعلم.

وجاءت الفقرة الخامسة (٢) بنسبة (٩٥,٣٣٪)، والتي نصت على: «تجاهل الوسائل التعليمية في الشرح».

يؤكد الباحث أن للوسائل التعليمية في العملية التدريسية قيمة كبيرة؛ لأنه يمكن عن طريقها إشراك أكثر من حاسة في إيصال الخبرات إلى الطالب، وقد ثبت أنه كلما أمكن إشراك أكثر من حاسة في دراسة فكرة ما، كلما كان ذلك أقوى إلى سرعة التعليم واكتساب خبرة الحياة الواقعة، وهذا ما أكده العبيد (٢٠٠٧) حيث قال إن للوسائل التعليمية دوراً في تحسين عملية التعليم والتعلم وإثرائه واقتصادياته، وتساعد على استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم، وتساعد على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم، وتساعد على اشتراك جميع حواس المتعلم، و تحاشي الوقوع في اللفظية، ويؤدي تنويع الوسائل التعليمية إلى تكوين مفاهيم سليمة تساعد في زيادة مشاركة التلميذ الإيجابية في اكتساب الخبرة، وتعمل في تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة، وتنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين، تؤدي إلى ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها التلميذ، و تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة.

وجاءت الفقرة الأولى رقم (٣) بنسبة (٩١,٣٣٪) والتي نصت على «الكلام بسرعة زائدة» حيث يرى الباحث أن بعض المدرسين سريعو التكلم، وبالكاد يفهم ما يقولون مما يسبب عدم الاستيعاب عند التلاميذ، لابد للمعلم التكلم بطريقة تتناسب مع القدرات الاستيعابية التلاميذ، وأن تكون لديه القدرة على توصيل صوته الواضح إلى جميع التلاميذ المشاركين في الموقف التدريسي .

جاءت الفقرة الثانية رقم (٤) بنسبة (٨٠,٦٧٪)، والتي نصت على «الدخول في تفصيلات غير مهمة وإطالة الشرح بشكل عام » ، ويرى الباحث أن المعلم الذي يجيد اختيار المثيرات التي تحفز الطلاب على التركيز والانتباه ويحسن انتقاء الأساليب الخاصة النى تثير التفاعل بينهم في أثناء سير الدرس إنما يعمل من أجل تحقيق الأهداف المخطط لها، وعدم الخوض في تفصيلات غير مهمة تبعدهم عن صلب الدرس تشتت انتباههم فيتملكهم الملل وعدم التركيز، ويتأصل في نفوسهم الشرود والانصراف عن الشرح، وتكون النتيجة الفشل في تحقيق الأهداف.

- **البعد الثاني**: **أخطاء التقديم البصري (النموذج)**:

يتضح من الجدول (٤) أن أهم أخطاء التقديم البصري (النموذج) في الفقرات ٣، ٨، ٦، ٤. أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت الفقرة (٣) بنسبة (٩٥,٣٣ ٪) ونصَّت على: «أداء النموذج لمرة أو بسرعة زائدة» يرى الباحث أن أداء النموذج مرات عدة من قبل المعلم أو

أحد الطلاب المتميزين في تلك المهارة يُمكِّن التلاميذ من استيعاب المهارة، ويتفق الباحث مع المزيني (٢٠٠٧) على أن المعلم ينبغي أن يراعي المستويات الحركية المختلفة والأساس الحركي الموجود عند التلاميذ في أثناء عملية التعلم بحيث يتحكم هذا المستوى في سرعة التعلم، وكذلك إمكانية إنجازه للواجبات التعليمية في الوقت المحدد، وعند عرض الحركة يجب تكرار أدائها مرات عديدة حتى يمكن استيعاب الحركة، وكل جزء من أجزائها (عرض تحليلي)، وكلما كان عرض الحركة سريعاً فان استيعابهم يقل.

وجاءت الفقرة الثانية رقم (٨) بنسبة (٩٤٪) ونصت على: «تجاهل استخدام الوسائل التعليمية المناسبة» ويرى الباحث أن استخدام الوسائل التعليمية المناسبة بعناية في أثناء الدرس يعمل على إدراك المتعلم لصورة ومعنى واضح لطبيعة النتائج المرغوبة للتعلم، فغالبا نجد أن الشرح اللفظي لا يكفى إذ إن التلميذ لا يستطيع أن يفهم بالشرح إلا في حدود ومستوى معارفه ومعلوماته، ولذلك فمن الصعب على التلميذ أن يفهم فقط موضوعا أو خبرة لم يسبق له المرور فيها ولكن باستخدام وسائل تعليم معينة يمكن توفير صورة أكثر وضوحا عن الخبرة أو النشاط المراد تعليمة كفلم أو صورة لملعب بأدواته، أو لاعبين يمارسون اللعبة، ويتفق الباحث مع أبو سريع (٢٠٠٣) حيث يقول: من المميزات للوسائل التعليمية أنها تعمل على خلق الميل أو التشويق عن طريق جعل المتعلم يحس أو يرى شيئاً حقيقياً، فالشرح اللفظي في التدريس إنما يمثل أمراً مجرداً، في حين إن معظم التلاميذ يتعلمون بصورة أفضل عن طريق الخبرات الحية.

وجاءت الفقرة السادسة رقم (٣) بنسبة (٨٤,٦٧٪) ونصت على «أن يكون الطلاب بعيدين أو قريبين جداً من مؤدي النموذج» حيث يتفق الباحث مع الخولي و الشافعي (٢٠٠٠) بأنه حين ملاحظة التلاميذ للمعلم أو الزميل عند عرض النموذج يجب أن لا يكونوا بعيدين أو قريبين حتى يمكن مشاهدتهم للخطوات الفنية والتعليمية ومتابعته للخطوات التعليمة للمهارة المراد تعليمها للتلاميذ وتطبيقها بالطريقة المثلى من قبل التلاميذ حيث يسهم في ما يأتي:

- أن يسمح التشكيل للتلاميذ برؤية المعلم وسماعه.
- أن يسمح للمعلم برؤية جميع التلاميذ.
- أن يساعد علي اكتشاف الأخطاء بسهولة.
- أن تكون المسافات بين التلاميذ داخل التشكيل كافية للقيام بأداء الحركات.
- التنوع في اختيار التشكيلات داخل الحصة الواحدة.

- تدريب التلاميذ علي كيفية الذهاب والعودة من وإلى التشكيلات للحفاظ على النظام في الحصة.

وجاءت الفقرة الرابعة رقم (٤) بنسبة (٨٠,٦٧٪) ونصت على : «تجاهل التركيز على المراحل الأساسية في النموذج أو أداء النموذج بحيث لا يسمح للطالب مشاهدته من الزاوية المناسبة» ويتفق الباحث مع فرج (٢٠٠٣) بأن مشاهدة الطالب للنموذج الذي يؤدى أمامه يجب أن يكون من مكان مناسب بالنسبة لمستوى زاوية أداء الحركة، وينصح دائما أن يبدل التلميذ مكان وقوفه عند عملية العرض، وأن تُعطى له واجبات محددة الملاحظة لشد انتباهه، وحتى يكون قادراً على استيعاب الحركة المعروضة وعلاماتها المميزة، ويكون كل جزء فيها مرتبطاً بالجزء الآخر.

- **البعد الثالث**: **أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس**:

يتضح من جدول (٥) أن أهم أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس: في الفقرات ٦، ٥، ٤. وأن أعلى فقرة في هذا البعد كانت الفقرة (٦) بنسبة (٨٥,٣٣ ٪) نصت على: «وقوف التلاميذ بالقرب من أحد الفصول أو المعامل» يرى الباحث أنه عندما يقف الطلاب بجوار أحد الفصول فذلك يؤثر تأثيراً سلبياً على الدرس، ويؤدي إلي حدوث فوضى وتشتت انتباه التلاميذ الذين بداخل الفصول أو المعامل، لذلك لابد من الابتعاد عنها بقدر الإمكان، وعند إنشاء الملاعب الرياضية ينبغي الأخذ بالحسبان المكان الأنسب من وجهه نظر مدرس التربية البدنية والمهندس المتخصص.

وجاءت الفقرة الثانية رقم (٥) بنسبة (٨٠,٦٧) «وقوف التلاميذ ووجوههم للشمس» يرى الباحث أن وقوف التلاميذ ووجوههم للشمس يسبب الملل للتلاميذ وعدم التركيز، حيث يتفق مع زهران (٢٠٠٣) بأن وقوف الطلاب أو بعضهم في مواجهة أشعة الشمس يتسبب في الأمور الآتية:

- تأثير أشعة الشمس «فوق البنفسجية» على خلايا العين، وتراكم هذا التأثير مع مرور الوقت.

- عدم القدرة على ملاحظة الملقى مما يؤدي إلى عدم التركيز، وبالتالي عدم التفاعل مع ما يقدمه.

- الشعور بالمضايقة مما يوحي للطالب بالتذمر والإيحاء النفسي بعدم الرغبة في المشاركة.

- قد يعمد الطالب إلى الوقوف في وضع غير صحيح لتفادي أشعة الشمس، مما ينتج عنه انحرافات بسيطة في القوام.
- شعور الطلاب بالملل والضجر والضيق.

جاءت الفقرة الثالثة رقم (٧) بنسبة (٧٦٪) ونصت على: «الوصول بالجري في الألعاب إلى نهاية صلبة» يرى الباحث أنه لا بد من الأخذ بعوامل الأمن والسلامة في الملاعب المدرسية عند ممارسة النشاط الرياضي خلال درس التربية الرياضية، وأن تكون الملاعب خالية من المعوقات، وأن تكون الأرضيات المناسبة ذات مواصفات رياضية مناسبة لممارسة تلك الأنشطة.

- **البعد الرابع: أخطاء الإصلاح والنداء والتمرينات:**

يتضح من الجدول (٥) أن أهم أخطاء الإصلاح والنداء والتمرينات في الفقرات ١-٢، ٥، ٦، ٧، ٦. وأن أعلى فقرة في البعد الرابع كانت الفقرة رقم (١)، (٢) بنسبة (٩٤٪) التي نصت على: «إهمال برهة الانتظار، والصوت ذي الوتيرة الواحدة»، ويرى الباحث بأنه من الضروري عدم إهمال برهة الانتظار والنداء على التمرينات بصوت واضح ومقبول، أحيانا يجب على المعلم الضغط على مخارج الألفاظ وأن يشدد عليها إذا كان يريد أثراً قوياً، وأحياناً أخرى يمد في مخارج الألفاظ عندما يريد مداً حركياً طويلاً أو بطيئاً، وأحيانا يقصر أو يطيل من برهة الانتظار لجذب انتباه التلاميذ حين يكونون مشتتين، والتنوع في وتيرة الصوت حتى لا تؤدى للملل.

وجاءت الفقرة الخامسة في المرتبة (٢) بنسبة (٨٩,٣٣ ٪) والتي نصت على: «تجاهل تقنين حمل التمرين سواء بالنقص أو بالزيادة» حيث يتفق الباحث مع الربيعي (٢٠٠٥) بأن أعمار الطلبة متقاربة إلا أن هناك اختلافات واضحة في لياقتهم، وقابليتهم الجسيمة والفكرية تظهر جلية عند ممارستهم الفعاليات الرياضية المختلفة وهنا يجب على المعلم الاهتمام بالتدرج سواء بالنقص أو بالزيادة في تعليم الفعاليات والتمارين والحركات مبتدئاً بالبسيط والسهل منها مع ملاحظة الدقة في الانتقال، والربط بحيث يضمن استمرار تقوية العضلات ونشاط الأجهزة الداخلية عن طريق استثمار وقت الدرس بالشكل الأمثل.

وجاءت الفقرة الخامسة في المرتبة (٣) بنسبة (٨٤,٦٧ ٪) والتي نصت على: «تجاهل مد التمرين خلال العد» يرى الباحث أنه لابد من مد العد أثناء العد عندما يكون التمرين صعباً ومركباً، وكذلك صغر المرحلة السنية للتلاميذ، وقلة استيعابهم وتركيزهم للتمارين.

وجاءت الفقرة السابعة في المرتبة (٤) بنسبة (٨٤,٦٧ ٪) والتي نصت على: «تجاهل فترة الإحماء والنداء» ويرى الباحث بأن الإحماء من الأمور المهمة، التي يجب على معلم التربية البدنية أن يحرص على تنفيذها في بداية حصة التربية البدنية من أجل تهيئة الطالب والممارس للتدريب للدخول في أجواء الأنشطة الرياضية ويعمل على التقليل من حدوث الإصابة أو عدمها وفي رفع مستوى الأداء البدني وكذلك النداء على التمرينات من خلال أ- برهة الانتظار، الحكم، ب- التنبيه، الحكم ج- التنبيه، الحكم، برهة الانتظار، د- التنبيه، برهة الانتظار الحكم وذلك من أجل الاستعداد للهدف المراد تحقيقه.

وجاءت الفقرة السادسة في المرتبة (٥) بنسبة (٨٠,٦٧٪) والتي نصت على: «تجاهل مظاهر التعب أو الإرهاق لدى التلاميذ» يرى الباحث أنه لابد من مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من الناحية البدنية والنفسية، وعدم إرهاقهم في أثناء درس التربية البدنية، وذلك من خلال التنويع في استخدام الوسائل لتساعد في فهم الطلاب للمهارات الحركية، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب ميولهم لا على أساس رغبة المعلم، ومراعاة الأنماط الجسمية والمزاجية، فهناك من الأسباب ما يجعل أنماطا جسمية أكثر ملاءمة لممارسة رياضة معينة من غيرها.

- **البعد الخامس: أخطاء متابعة التطبيق في أثناء الدرس:**

يتضح من جدول (٧) أن أهم أخطاء متابعة التطبيق في أثناء الدرس في الفقرات ٤، ٦، ١، ٢. وأن أعلى فقرة في البعد الخامس كانت الفقرة رقم (٤) بنسبة (٨٩,٦٧ ٪) والتي نصت على: «عدم الإشراف بطريقة دورية منتظمة على المجموعات» لابد أن يقوم المعلم بالإشراف على جميع المجموعات بطريقة دورية ومتابعة مستمرة، ويتفق الباحث مع ديفز Davies (2008) بأن معلم التربية الرياضية يستطيع استثارة جميع القوى الكامنة في التلاميذ من جميع النواحي (جسمياً وعقلياً وانفعاليا أو أخلاقيا) واستمالتها للعمل لصالح الفرد وخير الجماعة، واستثارة دوافعهم من خلال المواقف التدريسية الجيدة، بإعطاء تغذية راجعة لجميع التلاميذ حيث يتحرك المدرس بين التلاميذ ويحدد الأخطاء، ويعطي تغذية راجعة مصححة للمتعلم، ويقوم بتصحيح الخطأ من خلال إبراز النقطة التعليمية الخاصة بالأداء وتوضيحها، ومراعاة بعض الأمور الآتية:

- إتاحة الفرصة لكل تلميذ للتعرف إلى مستواه وقدراته كما أن المنافسة هنا تكون بين التلميذ ومستواه وطموحاته وليست بينه وبين والآخرين.

- يعطي الفرصة لكل تلميذ للممارسة بمستويات مختلفة كل وفقاً لقدراته واستعداداته.
- اشتراك جميع التلاميذ في الممارسة.
- يهتم بمراعاة الفروق الفردية.

وجاءت الفقرة السادسة في المرتبة (٢) بنسبة (٨٦,٦٧٪) والتي نصت على: «إصلاح الأخطاء بذكر الخطأ و ليس بذكر الصحيح» ويشير الباحث إلى أن من الممكن أن يقع الفرد في بعض الأخطاء في أثناء أدائه للتمرينات، وبخاصة في مرحلة اكتسابه للتوافق الأولي للحركة، ولكي يصل في عمله إلى الأداء الصحيح لابد من إصلاح الخطأ، ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن يكتسب التوافق الجيد دون الاهتمام بالأداء الصحيح، إصلاح الخطأ فور حدوثه حتى لا يثبت الخطأ ويصبح عادة.

وجاءت الفقرة الأولي في المرتبة (٣) بنسبة (٨٥,٣٣٪) والتي نصت على: «إهمال تصنيف التلاميذ أو عدم مراعاة الفروق الفردية» ويرى الباحث أن من الضروري تصنيف التلاميذ وتوزيعهم داخل درس التربية البدنية حسب قدراتهم المهارية والبدنية والخبرة العملية والتدريبية لهم، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال توفير الفرص للتلاميذ محدودي القدرات، والتلاميذ الممتازين.

وجاءت الفقرة الثانية في المرتبة (٤) بنسبة (٨٠,٦٧٪) والتي نصت على: «إهمال التوزيع النسبي للأدوات والأجهزة على التلاميذ» يرى الباحث أن الأدوات والأجهزة من أهم العوامل التي تؤدي دوراً مهماً وحيوياً في إثارة التلاميذ وتشويقهم وجذبهم، والتي تستخدم في درس التربية الرياضية، ويتفق الباحث مع أبو النجا وأحمد عز الدين (١٩٩٨) في دراسة الإمكانات أنها تضمن الإمكانات المادية المتمثلة في الميزانيات المحددة لتنفيذ المناهج وتوزيع الأدوات والأجهزة على التلاميذ ومدى صلاحيتها وكفايتها لتحقيق الأهداف، والتسهيلات المتاحة، وتوزيع الأدوات والأجهزة حتى يتم إخراج درس التربية الرياضية بصورة جيدة وتنفيذ أدق.

- **البعد السادس: أخطاء ختام الدرس:**

يتضح من جدول (٨) أن أهم أخطاء أخطاء ختام الدرس في الفقرات ١، ٢، ٣، ٦. وجاءت أعلى فقرة في البعد السادس كانت الفقرة رقم (١) بنسبة (٩٤٪) والتي نصت على: «تجاهل

تمرينات الاسترخاء والتهدئة النفسية والعضوية والرجوع بالأجهزة إلى حالتها الطبيعية» ويرى الباحث بأن تمرينات الاسترخاء والتهدئة ضرورية وهي حركات اهتزازية تؤديها أعضاء الجسم، وهي في حالة استرخاء تام، وتشمل تمرينات الاسترخاء على (المرجحات– الاهتزاز– الدوران بالأطراف كالذراعين) وعادة ما تكون تمرينات الاسترخاء بعد التمارين القوية العنيفة التي ينتج عنها توتر عضلي في المجموعات العضلية الكبيرة وتظهر أهميتها في أنها تعمل على زيادة إمداد هذه العضلات بالدم مما يعمل على تحسين حاله الانقباض والانبساط العضلي للعضلات العاملة في التمرين، فضلا عن إسهامها في عنصر الإطالة سواء كان ذلك في العضلات أم في الأربطة المحيطة بالمفاصل قبل الرجوع إلي الفصل.

وجاءت الفقرة الثانية في المرتبة (٢) بنسبة (٨٩,٣٣٪) والتي نصت على: «تجاهل فترة تبديل الملابس» يرى الباحث بأنه من الضروري عدم تجاهل فترة تبديل الملابس وتوفير الوقت والمكان المناسبين حتى يتسنى لجميع التلاميذ تغيير ملابسهم الرياضية وممارسة النشاط الرياضي في الدرس بأريحية، وكذلك الرجوع إلى الفصل قبل بدء الدرس الآتي.

وجاءت الفقرة الثالثة في المرتبة (٣) بنسبة (٨٣,٣٣٪) والتي نصت على: «التعدي على فترة الراحة بين المدرسين» يرى الباحث ضرورة التقيد بوقت وزمن الدرس، حيث يتفق مع موستن (١٩٩٩) فالسلوك التعليمي يعتمد على استخدام أسلوب معين يتلاءم مع الفاعلية المراد تعليمها، وعلى محيط وقت الدرس والإمكانيات المتوافرة في البيئة المدرسية وعلى مستوى الطلبة ومرحلتهم الدراسية وقابليتهم، ويعتمد إنجاز الطلبة على ما يقضونه خلال الدرس من استلام معلومات مهارية ومعرفية وانشغالهم في أثناء الدرس في استثمار وقت التعلم الأكاديمي الفعلي للنشاطات الحركية المتخصصة في التربية الرياضية، وذلك ينعكس علي عدم التعدي فترة الراحة بين المدرسين.

وجاءت الفقرة السادسة في المرتبة (٤) بنسبة (٨٠,٦٧٪) والتي نصت على: «تجاهل النماذج الجيدة من التلاميذ، وتجاهل شكرهم» على المعلم الاستعانة بالتلاميذ المتميزين والذين يمارسون تلك المهارات المختلفة إن كانت في الألعاب الجماعية أو فى الألعاب الفردية، وكذلك سماع الشرح والنقاط الفنية الخاصة بالمهارة، والتي تظهر أيضا كفاءة المعلم في إدارة التدريس، وتمكنه من المهارة وقدرته على تصحيح الأخطاء وإتباع النواحي الفنية من حيث عرض النماذج التوضيحية والعروض العملية واستخدام الوسائل التعليمية وحسن استخدام الأدوات والأجهزة، والثناء عليهم وشكرهم في نهاية الدرس.

- **البعد السابع: أخطاء شخصية في التدريس:**

يتضح من جدول (٧) أن أهم أخطاء شخصية في التدريس الفقرات ١، ٢، ٤. وجاءت أعلى فقرة في البعد السابع كانت الفقرة رقم (١) بنسبة (٩٥,٣٣٪) والتي نصت على: «تجاهل أو عدم التقدير الصحيح لزمن الدرس و أجزائه» ويرى الباحث أن مدى الاستفادة من مراقبة سير درس التربية الرياضية بأقسامه المتنوعة، وتشخيص الوقت غير المستثمر، وإمكانية السيطرة عليه للاستفادة منه باستخدام أساليب وطرائق تدريسية مناسبة تتماشى مع متطلبات التطورات الحديثة ومستقبلها لنكون فعلاً قد تمكنا من تهيئة أنفسنا لتوقعات المستقبل ومستعدين لتطوير واقع الرياضة المدرسية، وإمكاناتها من أجل مواكبة هذا التطور السريع الذي بدا يلامس مجالات الحياة كافة وينعكس لاستغلال أوقات الدرس والتقدير الصحيح لزمنه

وجاءت الفقرة السادسة في المرتبة (٢) بنسبة (٨٤,٦٧ ٪) والتي نصت على: «النظر خلسة لمشرف التربية العملية» ويعزو الباحث ذلك في معظم الأحيان بكونها نظرة مجاملة، ولكن المشاعر الحقيقية تخفي وراءها شعوراً بعدم الرضا عن هذه الزيارة والأسباب كثيرة هي:

- شعور المعلم بأن المشرف لم يأتِ إلا ليتصيد أخطاء المعلم.
- الشعور بالرهبة والخوف عند أول زيارة للمشرف وهذا طبيعي.
- الخشية من الاختلاف في الرأي مع المشرف فتبدأ المشاحنات والمشاكل مع المشرف.
- النظرة الفوقية لبعض المشرفين مع أنهما يحملان المؤهل نفسه وقد يكون المعلم يفوق المشرف في الخبرة وسنوات العمل.
- أحيانا سمعة المشرف التي تسبقه إلى المدرسة فيأخذ منه المعلم موقفاً قبل أن يتعامل معه.

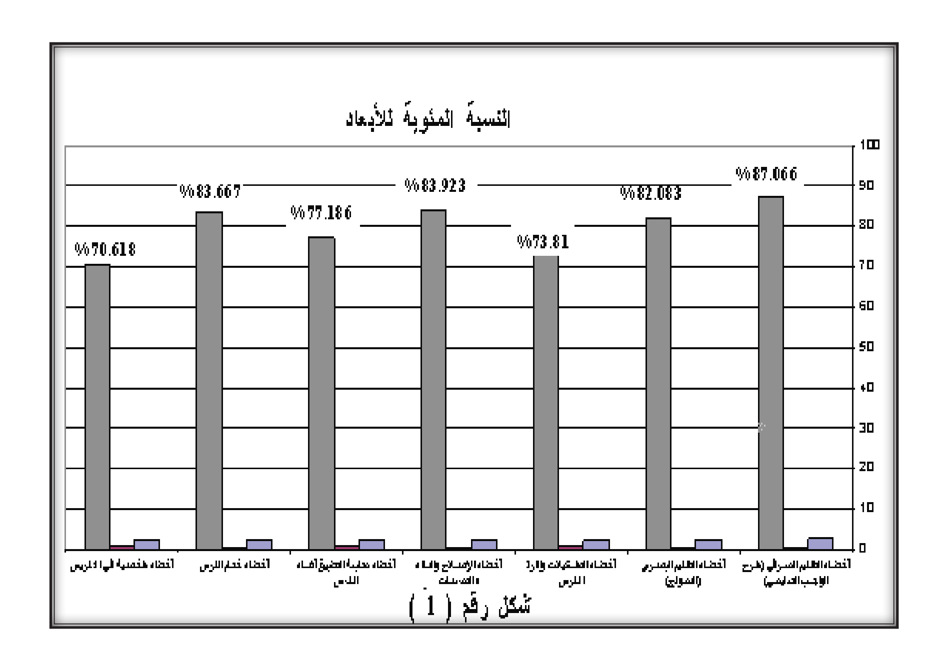
وجاءت الفقرة الرابعة في المرتبة (٣) بنسبة (٧٦٪)، والتي نصت على: «التجهم (التكشير) والكآبة في التدريس» يرى الباحث أن المرح والتحلي بروح المرح والدعابة يغير الجو العام بحيث يشد الانتباه، ذلك لأن طرد الملل يحبب التلاميذ في الدرس، ويجعلهم أكثر مشاركة، ويجعل مدرس التربية الرياضية أكثر المدرسين قرباً إلى التلاميذ وأكثرهم تقديراً واحتراماً.

خلاصة الاستنتاجات:

الجدول (١١)

الترتيب والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية للأبعاد والدرجة الكلية للممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية الرياضية بجامعة الأقصى (ن= ١٠٠)

الترتيب	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
١	أخطاء التقديم المعرفي (الشرح)	٢,٦١٢	٠,٤٠٤	٨٧,٠٦٦٪	كبيرة جداً
٤	أخطاء التقديم البصري (النموذج)	٢,٤٦٣	٠,٦٠٢	٨٢,٠٨٣٪	كبيرة جداً
٦	أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس	٢,٢١٤	٠,٦٦٢	٧٣,٨١٪	كبيرة
٢	أخطاء الإصلاح والنداء والتمرينات	٢,٥١٨	٠,٥٥١	٨٣,٩٢٣٪	كبيرة جداً
٥	أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس	٢,٣١٦	٠,٦٣٣	٧٧,١٨٦٪	كبيرة
٣	أخطاء ختام الدرس	٢,٥١	٠,٥٦	٨٣,٦٦٧٪	كبيرة جداً
٧	أخطاء شخصية في التدريس	٢,١١٩	٠,٦٣٣	٧٠,٦١٨٪	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية	٢,٣٩٣	٠,٥٧٨	٧٩,٧٦٥٪	كبيرة جداً



شكل رقم (1)

* أقصى درجة للاستجابة (٣) درجات.

ويتضح من الجدول (١١) والشكل (١) ما يأتي:

- إن الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية الرياضية بجامعة الأقصى كانت كبيرة جداً في الأبعاد (أخطاء التقديم المعرفي (شرح الواجب التعليمي)– وأخطاء التقديم البصري (النموذج)– وأخطاء الإصلاح والنداء والتمرينات– وأخطاء ختام الدرس) بينما كانت كبيرة في الأبعاد التالية: (أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس– وأخطاء متابعة التطبيق في أثناء الدرس– وأخطاء شخصية في التدريس).

- إن أعلى الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي تعود إلي البعد، أخطاء التقديم المعرفي بلغت نسبة (٨٧,٠٦٦٪)، وكانت أقل درجة لبعد أخطاء شخصية في التدريس (٧٠,٦١٨٪) .

- إن الدرجة الكلية متوسطة للممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية الرياضية بجامعة الأقصى حيث وصل الوزن النسبي إلى (٧٩,٧٦٥٪).

في ضوء النتائج يرى الباحث أن نسبة الممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية الرياضية بجامعة الأقصى كانت عالية جداً ومثيرة للجدل، ولابد التوقف عندها، من أجل الكشف عن نواحي الضعف التي يواجهها برنامج التربية العملية، ومعالجة نواحي القصور حسب نتائج هذه الدراسة، حتى يتسنى للقائمين علي برامج التربية العملية مروراً بعميد كلية التربية البدنية والرياضة ومساعديه ورؤساء الأقسام ومحاضرين تحمل مسئولياتهم تجاه ضعف برنامج التربية العملية، من أجل وضع الحلول المناسبة للممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي.

ويعزو الباحث تلك للممارسات الخاطئة التي تعوق الأداء التدريسي إلي ما يأتي:

- المحاضرون الذين يدرسون بعض المساقات الخاصة بطرق بالتدريس ليسوا بالمتخصصين في طرق تدريس التربية الرياضية.
- عدم إلمام بعض المحاضرين باستراتجيات التدريس الحديثة.
- عدم المتابعة المستمرة من قبل مشرف التربية العملية.
- عدم تأهيل المشرف التربوي.
- المشرفون القائمون علي التربية العملية من غير العاملين والمتفرغين بكلية التربية البدنية والرياضة بجامعة الأقصى.
- جميع المشرفين لا يحملون الدرجات العليا (ماجستير، دكتوراه) في التخصص.
- نظرة الطلبة غير الجادة للمشرفين ولمساق التربية العملية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء حدود عينة الدراسة وخصائصها، وبعد عرض النتائج يوصي الباحث بما يأتي:

١. الإشراف المباشر والمستمر لكلية التربية البدنية والرياضة بجامعة الأقصى على برنامج التربية العملية.

٢. توظيف استراتيجيات حديثة في عملية التدريب بحيث تأخذ في الحسبان التطورات التكنولوجية وأساليب التدريب المعتمدة على التفاعل النشط بين مختلف أركان عملية التدريب.

٣. تناسب محتويات الدروس مع مرحلة نمو التلاميذ وقدراتهم وحاجاتهم وميولهم.

٤. إتاحة الفرصة لاشتراك جميع التلاميذ في مواقف تعليمية مختلفة تساعدهم في اكتساب حصيلة بدنية ومهارية تمكنهم من مزاولة الأنشطة الرياضية المختلفة.

٥. وقوف المعلم في المكان المناسب واستخدام النداءات المعبرة أثناء الشرح مع مراعاة عوامل الأمن والسلامة في أثناء الدرس.

٦. استثمار وقت درس التربية الرياضية بطريقة صحيحة.

٧. القيادة الحكيمة لمدرس التربية الرياضية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. إبراهيم، هاني. (٢٠٠٩). الاتجاهات الحديثة في التربية العملية وأساليب تطويرها، مجلة كلية التربية الرياضية بجامعة قنا، مصر.

٢. أبو النجا واحمد عز الدين. (١٩٩٨) . الكفاءة التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية الرياضية بجامعة المنيا، دراسة منشورة، مجلة جامعة المنيا للتربية الرياضية، مصر.

٣. أبو سريع، مدحت. (٢٠٠٣) . البناء المعرفي في تدريس التربية الرياضية، مطابع المجموعة المتحدة، القاهرة، مصر.

٤. الخولي والشافعي. (٢٠٠٠) . مناهج التربية البدنية المعاصرة، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٥. صالح، إدريس (٢٠٠٨) . المعايير التربوية وتنمية الأداء التدريسي لمعلم الجغرافيا، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.

٦. مرسال وأرمنازي. (٢٠٠٧) . المعوقات التي تواجه التدريب الميداني وسبل العلاج المقترحة بشعبة الإدارة الرياضية (بالفرقة الثالثة والرابعة) بكلية التربية الرياضية للبنات جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، مصر.

٧. عبد الغني، نعمان. (٢٠٠٩). إعداد وتكوين معلمي التربية الرياضية ومناهج التربية الرياضية، قضايا مراكش، www. qadaya. info.

٨. الديوان وآخرون. (٢٠٠٧). تقويم التربية العملية لطلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الرياضية جامعة البصرة من وجهة نظر الطلبة، الأكاديمية العراقية، بغداد.

http: //www. g111g. com/vb/t96583. html

٩. محمد، محمد. (٢٠٠٦) . معوقات التربية العملية من وجهة نظر المشرفين والطلبة المعلمين في كليات التربية البدنية في الجمهورية اليمنية، بحث منشور، ماجستير، اليمن. http: //www. yemen- nic. net/contents/studies/detail. php?ID=9443

١٠. السايح، محمد. (٢٠٠٦) . تصور مقترح لأداة تقويم أداء الطالب المعلم، بحث منشور، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية.

http: //www. badnia. net/vb/showthread. php?t=1808

١١. العزباوي وبلال. (٢٠٠٠) . المدخل إلى تدريس التربية الرياضية، دار G- M- S، القاهرة.

١٢. العبيد، إبراهيم. (٢٠٠٧) . الوسائل التعليمية – تقنيات التعلم، مقال عبر شبكة الانترنت. http: //murtaja1. tripod. com/abaidSub. htm.

١٣. المزيني، صالح. (٢٠٠٧) . التربية البدنية من منظور صحي ومناهج وطرق تدريس التربية البدنية والرياضة المدرسية، كلية التربية الرياضية، جامعة الملك سعود، السعودية.

١٤. فرج، عانيات. (٢٠٠٣) . مناهج وطرق تدريس التربية البدنية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

١٥. زهران، ليلى. (٢٠٠٣) . الأصول العلمية والفنية لبناء المناهج والبرامج في التربية الرياضية، دار زهران، القاهرة، مصر.

١٦. الربيعي، محمود. (٢٠٠٥) . دراسة مقارنه للوقت المستثمر بأقسام درس التربية الرياضية في المدارس الثانوية في محافظة بابل، دراسة منشورة، مجلة علوم التربية الرياضية– جامعة بابل، العدد الرابع، المجلد الرابع، العراق.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Davis, G. J. (2008). . Factors that help in the development of physical, education lesson. Doctor of Philosophy sports, Capella University, U.S. A.*
2. *Mosston, Muska, and Sara Ashworth. (1999). Teaching Physical Education, 4th edu. New York.*
3. *http: //edueast. gov. sa/vb/lofiversion/index. php?t3918. html*

الأبحاث

باللغة الإنجليزية

41. Richard, G.; Marion, G.; & Marich, E., (2006). Beginning Teacher Burnout in Queensland Schools Associations with Serious Intentions to Leave, The Australian Educational Researcher, Vol. 33, (2), 61 – 76.

42. Schonfeld, I. S., (2001). Stress in First Year Woman Teachers: The Context of Social Support and Coping. Genetic, Social, and General Psychology Monograph, Vol. 127, 133 – 168.

43. Simpson, R. I.; Lacava, P. G.; & Graner, P. S. C., (2004). The No Child Left Behind Act Challenges and Implications for Educators. Intervention in School and Clinic, Vol. 40, (2), 67 – 75.

44. Uleimat, M. (1993). A Pilot Study about Burnout Phenomenon of the Vocational Secondary Education Teachers in the Irbid Province and the Effect of the Experience, Gender, and Career Variables. Faculty of Education Magazine, Al-Mustanseriah University, (2), 215 – 237.

45. Zhou, Y. & Wen, J. (2007). The Burnout Phenomenon of Teachers under Various Conflicts. US-China Education Review, Vol. 4, (1) (Serial No. 26), 37 - 44.

31. Johnson, F. D., (2006). An Inquiry of Middle School Teacher Stress and Burnout with Primitive Analysis of the Characteristics of Teacher most Likely to Experiences Emotional Exhaustion Depersonalization and Low Personal Accomplishment with In-depth Interviews. Ed Dinunon University DIA – 6611, p. 3878.

32. Lee, A. (2004). Occupational Stress and Burnout Among Korean Secondary Physical Education Teacher: Testing the Job Demand-Control-Support Model (Korean Text), DAI-A. 65/03, p. 875.

33. Mabry, R. D., (2006). Teacher Burnout Factors: A Study of Teachers in the Maury County Tennessee, School System Ed. D. in Tennessee State University DAI-A 66/. 8. p. 2793.

34. Magableh, N. Y. (1995). The Effect of Control Centre and some Demographic Variables on Burnout of a Sample of Teachers, Al-Mansourah College Magazine, (105), 29, 18.

35. Magableh, N. Y. & Salameh, K. M. (1993). Study of the Burnout Phenomenon of a Sample of Jordanian Teachers through a Number of Variables, Journal of Damascus University, Vol. 9, (33, 34), 179 – 214.

36. Maslach, C. (1978). The Client Role in Staff Burn-Out, Journal of social Issues, Vol. 34, (4), 111 – 124.

37. Maslach, C., (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention, Current Directions in Psychological Sciences, Vol. 12 (5), 189 – 192.

38. Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout, Journal of Organizational Behavior, Vol. 2, (2), 99 – 113.

39. Natharat, P., (1994). Defining Teacher Burnout in Public and Private Elementary School in Bangkok, Thailand, Dissertation Abstracts International, Vol. 56 (10),3893 – A.

40. Ozdemir, Y. (2007). The Role of Classroom Management Efficacy in Predicting Teacher Burnout. International Journal of Social Sciences, 2; 4.

Fulfillment of the Requirements for the Degree of Masters of Arts in Psychology, Department of Psychology, Central Connecticut State University, New Britain, Connecticut.

21. Dardeeri, N. K. A. A. (2007). Burnout of Teachers with B Type and its relation with the methods of Encountering Problems, Unpublished Master Thesis, Al-Fayum University, Egypt.

22. Davis, A. R., (2003). Teacher burnout using a teacher mentor program as an intervention, Digital Dissertations A AT 3097866, 1- 25.

23. El-Omari, A. H., (2002). Language Learning Strategies Employed by Jordanian Secondary School Learners Learning English as a Foreign Language, Unpublished Ph.D. Thesis, Faculty of Education, UKM, Malaysia.

24. Farah, A. (2001). Burnout of People Working with the Disabled in the State of Qatar, Studies of Educational Sciences, Jordan University, vol. 28 (2), 247 – 270.

25. Freudenberger, H. J. (1974), Staff Burn-Out. Journal of Social Issues, (30), 159–165.

26. Friedman, I. A. (1991). High and Low Burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout. The Journal of Educational Research, Vol. 84 (6), 325 – 333.

27. Garette, S., (1998). Relationship of Teacher Burnout and Dimensions of Shared Decision-making in Selected Georgia High School, Dissertation Abstract International, Vol. 56 (3), 775-A.

28. Issa, M. (1995). Job Agreement and its Relation with Psycho-burnout of Female Teachers of Riyadh, Educational Magazine, Vol. 9, (34), 117 – 161.

29. Iwanicki, E. & Scwab R. (1980). A Cross Validation Study of the Maslach Burnout Inventory. Educational and Psychological Measurement, (41), 1167 – 1174.

30. Jason J. T. (2006). Teacher Temperament: Correlates with Teacher Caring, Burnout, and Organizational Outcomes. Communication Education, Vol. 56, (3), July 2007, 382 – 400.

10. Al-Rashdan, M. A. A. (1995). Burnout of Jordanian State Universities' Staff, Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Irbid – Jordan.

11. Al-Wabili, S. (1995). Burnout of Public Education Teachers in Mecca Al-Mukarramah City in Light of the Arabic Translated Maslach Meter. Centre of Educational Researches, Ummul Qura University. Mecca Al-Mukarramah.

12. Attahaineh, Z. & Issa, S. (1996). Levels of Burnout of Physical Education Teachers in Jordan and their Relation with some Variables. Studies of Educational Sciences, Vol. 23 (1), 131 – 184.

13. Attawalbeh, M. A. (1999). Levels of Burnout of Computer Teachers at Schools belonging to Irbid, Mafraq, Ajloun, and Jarash Provinces, Mu'ta for Research and Studies, Vol. 14 (2), 169 – 195.

14. Audeh, Y. H. M. (1998). Burnout Phenomenon and its Relation with Work Pressures of State School Teachers in the West Bank, Unpublished Master Thesis, Annajah National University, Nablus.

15. Azzyudi, M. H. (2007). Sources of Psycho-pressures and Burnout of Special Education Teachers in the Karak Province and their Relation with some Variables. Damascus University Magazine, Vol. 23 (2), 189 –219.

16. Baldo, M. R. (2003). The Relationship between Empowerment and Burnout in K – 12 Public School Teacher in Three Luzerne County School Districts (Pennsylvania) DAI-A. 64/05, p.1469.

17. Carter, S. (2001). Teacher Stress and Burnout. Children and Youth, Vol. 3 (5), p. 23.

18. Cano-Garci'a, F. J., Padilla-Mun˜oz, E. M., & Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. Personality and Individual Differences, (38), 929 – 940.

19. Chiu, S., & Tsai, M. (2006). Relationships among burnout, job involvement, and organizational citizenship behavior. Journal of Psychology, (140), 517 – 530.

20. Colangelo, T. M. (2004). Teacher Stress and Burnout and the Role of Physical Activity and Parent Involvement. A Thesis Submitted in Partial

References:

1. Al-Ali, M. S. (2003), The Self Concept and the Effect of some Demographic Variables and its Relation with the Burnout Phenomenon of State Secondary Stage Teachers in the Provinces of Jenin and Nablus. Unpublished Master Thesis, Post Graduate Faculty, Annajah National University, Nablus, Palestine.

2. Al-Badawi, T. H. (2000). Degree and Sources of Burnout of Nurses at Hospitals of Ma'an Province, and the Effect of some Variables. Unpublished Masters Thesis, Mu'ta University, Karak, Jordan.

3. Al-Dewani,K.; Kailani, A.; & Ulaiyan, K. (1989). Levels of Burnout of State School Teachers in Jordan, Educational Magazine, Kuwait, Vol. 5. (19), 253 – 273.

4. Al-Hayek, H. I. A. (2000). Levels of Burnout of Computer Teachers at Jordanian State Schools, Unpublished Masters Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

5. Al-Haramleh, A. A. (2007). Levels of Burnout and its Relation with the Self Concept, of Secondary School Teachers in Riyadh City. Unpublished Master thesis, Jordan University – Jordan.

6. Al-Khaldi, M. A. (2002). Administrative Realized Pattern and its relation with Burnout of Secondary School Teachers in Karak Secondary Schools. Unpublished Master Thesis, Mu'ta University, Karak – Jordan

7. Al-Kharabsheh, O.; Arabeyat, A. (2005). Burnout of Teachers Working with Students having Learning Difficulties at Resource Rooms. Ummul Qura University Magazine for Educational, Social, and Humanitarian Sciences, Vol.17 (2), 292 – 331.

8. Al-Mahmoud, F. I. M. (2000). Levels of Burnout among the Teachers of English as a Foreign Language in the Northern governorates of Palestine and their relation-ships with some demographic variables. Master degree thesis submitted to faculty of graduate studies in An-Najah National University, Palestine.

9. Al-Qaryuti, I. A. & Al-Khateeb, F. M. (2006). Burnout of a Sample of Average and Disabled Students' Teachers, Faculty of Education Magazine, University of Emirates, (23), 131 – 154.

acceptance to learn such a foreign language, and the teachers' feeling that this stage is well below their educational level and capabilities.

The reason behind such findings could be referred to the nature of the teachers' responsibilities and the additional duties they have to fulfill, regardless of their gender, qualifications, or years of experience.

Recommendations:

1. Conduct more studies and researches about burnout teachers of English suffer from and its relationship with other personal variables such as, relaxation– introversion, psychological solitariness, achievement incentives, and work contentedness.

2. Give appropriate material and spiritual support to teachers of English for the efforts they pay.

3. Set training programs for the teachers of English to resist work stresses and burnout.

The study shows no significant differences attributed to the variable of gender. It agrees with the findings of Natharat (1994), Audeh (1998), and Al-Hayek (2001). However, it does not agree with Uleimat (1993) and Al-Khaldi (2002) which show significant differences in favor of female teachers' level of burnout, and disagrees with Farah (2001) and Azzyudi (2007) which show male teachers with more burnout than females.

Regarding the educational level, the study shows no significant differences in the burnout level. Another study by Al-Mahmoud (2000) shows that the lower the educational level of the teachers is, the less burnout they experience. A study by Attahaineh and Issa (1996) finds that the diploma holders experience more burnout for the affectionate stress dimension, whereas a study by Al-Haramleh (2007) finds that holders of higher qualifications experience less burnout compared to lower qualifications. The present study agrees with the findings of Attawalbeh (1999), Farah (2001), Al-Wabeli (1995), Al-Hayek (2000), Natharat (1994), Audeh (1998), and Mabry (2006) which find no significant difference for the educational qualification on the level of burnout.

The study also shows no significant differences due to the variable of experience period in the burnout level. This agrees with the studies of Farah (2001), Uleimat (1993), Attahaineh and Issa (1996), Issa(1995), Al-Hayek (2000), Audeh (1998), and Mabry (2006). However, the study disagrees with the studies of Al-Kharabsheh and Uleimat (2005), and Al-Haramleh (2007) which show that the burnout level is higher with teachers of more than 5 years experience. The study by Garrette (1998) indicates that teachers with less experience have lower level of burnout.

The study finds no significant differences attributed to the variable of class size. This finding is not confirmed or rejected by any similar studies according to the two researchers' knowledge, as they do not include this variable.

The study finds significant differences attributed to the variable of the educational stage teachers work at. It shows that the burnout level is higher with the teachers of the low basic stage. The reason could be due to the gap between the effort paid through dealing with children at this stage and their

qualification, class size, years of experience, and educational stage. It aimed at identifying the differences amongst teachers attributed to those variables as the teachers see them.

It has been found that teachers of English suffer from high degrees of burnout as per Maslach's inventory with all its dimensions of affectionate stress, apathy, and short feeling of achievement. Results of the present study agree with those of Uleimat (1993), Al-Hayek (2000), Attawalbeh (1999), and Johnson (2006). However, it disagrees with Audeh (1998), Attahaineh and Issa (1996), Kharabsheh and Uleimat (2005), Al-Wabili (1995), Farah (2001), and Al-Haramleh (2007). These findings are a clear indication of the suffering teachers of English have as a result of the problems and daily work burdens they encounter and prevent them from performing their tasks properly. This is clear in Maslach's (1978) study which is quoted in Al-Dewani et al. (1989). It concludes that the professional suffers from burnout when they are encountered by difficulties that hinder them from carrying out their tasks properly. This would result in feeling unable and undergoing depression, stress, and low care and motivation. The positive response of the teachers of English to their daily work stress, and the effective encounter of difficulties which form most of the depression are the ones which enable the appearance of a high degree of burnout. These stresses would be attributed to the nature of the teaching career, as it is a social work of many variables and requirements. Moreover, some societies look at it as an inferior work, whereas teachers are expected to undertake big responsibilities. In the case of the teachers of English the burden becomes more serious when the students do not understand most of what the teacher says and begin to cause him trouble and involve in side talks. Working with such students is a major source of stress, and raises the level of burnout when the teacher becomes unable to encounter the additional requirements of the task. Few students are interested in learning the foreign language i.e. English, therefore it becomes uneasy for the teacher to discipline the majority who are inhibited at hearing the utterances which they do not understand or do not want to understand. This has the teachers translate everything, which makes their mission more difficult and their performance worse. Teachers burnout increases with parents' and school administrations' expectations from them along with the administrative and social responsibilities being piled up on their shoulders.

Table 8

Frequency difference analysis (5 - way - ANOVA) of means difference for the level of burnout of the variables as in the table.

Difference source	Total means square	Freedom degrees	Means square	F value	Sig.
Gender	29.94	3	29.94	0.06	0.80
qualification	129.59	3	64.79	0.3	0.87
Class size	165.34	3	82.67	o.17	0.84
experience	87.08	3	43.54	0.09	0.09
Edu. stage	111792.48	4	3930.82	8.19	0.00
Error ratio	48445.23	102	479.65		
Total	61879.71	120			

Table 8 above shows no significant difference in the means of burnout levels for the variables (gender, qualification, class size, and years of experience), whereas there is significant difference for the educational stage the teachers teach at, as F is 8.19 and statistic significance 0.00. To find the difference positions, the Scheffe Test is applied for the variable of the educational stage as indicated in table 9 below.

Table 9

Scheffe test for the variable of the educational stage

Educational stage	Mean	Low basic	High basic	Secondary
Low basic	93.15		*26.70	14.91
High basic	66.45	*26.70		
Secondary	78.24	*14.91		

Table No. 9 above shows that the difference positions of the variable of educational stage are between the low basic and both of the high basic and secondary stages, in favor of the low basic stage. The mean of the low basic is 93.15, whereas it is 78.24 for the secondary stage, and 66.45 for the high basic. Moreover, there are no significant differences amongst the means of all other educational stages that teachers of English teach at.

Discussion of the findings:

The study tried to identify the levels of burnout of the teachers of English in the Ajloun province. This is done according to the variables of gender,

of achievement are high (30.92, 17.33, 31.58 respectively) according to Maslach's inventory of burnout for the three dimensions.

Findings related to the second question: " Are there significant differences in the burnout level of the teachers of English in the Ajloun province attributed to gender, qualification, class size, years of experience, and the educational stage teachers teach at?" Table 7 below reflects this relationship.

Table 7

Variable analysis of the five variables

Variable	Sub-variable	Mean	Standard deviation
Gender	Male	78.25	20.51
	Female	80.71	25.20
Qualification	MA	84.00	26.60
	BA	79.40	22.28
	Diploma	79.98	24.99
Class size	More than 30	89.50	31.07
	20 – 30	78.32	24.09
	Less than 20	81.o7	21.66
Years of experience	1 – 3	83.02	26.31
	3 – 5	80.50	27.66
	5 – above	76.41	18.34
Educational stage	Low basic	93.15	25.59
	High basic	66.45	17.63
	Secondary	78.24	20.02

Table No. 7 above indicates close means for the levels of all the study variables except the means of the educational stage teachers teach at, which ranged between 93.15 – 66.45 . Low basic stage is the highest and high basic the lowest.

To find the differences between the above mentioned means of the burnout levels according to the variables of gender, qualification, class size, years of experience, and the educational stage, the analysis of variance (5 – way ANOVA) is applied, as indicated in table 8 below.

and the total reliability of them altogether. As indicated in table 5 below the item scale for all categories in the inventory show relatively high reliability when applied on the study sample which contained 120 subjects.

Table 5

Internal consistency of the inventory according to cronbach-alpha

Dimension	Value of cronbach– alpha
Affectionate stress	0.81
Apathy	0.77
Short feeling of achievement	0.82
Total reliability	0.89

Study findings:

♦ ***First: Findings of the first question:***

To answer the first question of the study to find the level of burnout of the teachers of English in Ajloun province, the means of the study sample's performance at the three dimensions of Maslach's burnout inventory were worked out. Table 6 below shows the means categorized according to the three levels (low, middle, high).

Table 6

Means of burnout dimensions compared with Maslach's burnout inventory

Dimension	Burnout level	Maslach's Inventory	Sample's mean degrees
Affectionate stress	Low	0 – 17	
	Middle	18 – 29	
	High	30 – above	30.92
	Total	30.92	
Apathy	Low	0 – 5	
	Middle	6 – 11	
	High	12 – above	17.33
	Total	17.33	
Short feeling of achievement	Low	0 – 11	
	Middle	12 – 22	
	High	23 – above	31.58
	Total	31.58	

The table shows that the means of the sample individuals' burnout degrees of the dimensions of affectionate stress, apathy, and short feeling

Table 3

Frequency categorization of Maslach's burnout dimensions inventory

Dimensions	High	Middle	Low
Affectionate stress	30 – above	18 – 29	0 – 17
Apathy	12 – above	6 – 11	0 – 5
Short feeling of achievement	24 – above	12 – 23	0 - 11

Credibility of the Inventory:

It proved to be reliable through its features to distinguish different groups of workers suffering from burnout. This appears through studies conducted by Al-Dewani et al. (1989), Magableh and Salameh (1993), Attahaineh (1995), Attawalbeh (1999), Farah (2001), and Azzyudi (2007). The two researchers decided to check the reliability of the inventory and apply it on teachers of English. Therefore, they asked ten referees specializing in education, measurement and evaluation, and curriculum to approve its linguistic composition, relating items to their fields, clarity of items, proposed amendments, or any other remarks. Most remarks were positive, so referees unanimously approved the inventory's reliability to be applied on teachers of English. Moreover, the two researchers worked out the correlation index between the inventory's sub-grades and total test mark as indicated in table No. 4 below.

Table 4

Meter sub-correlation indexes in total test mark

Dimension	True correlation index
Affectionate stress	0.94
Apathy	0.91
Short feeling of achievement	0.92

Table 4 indicates that the correlation indexes between the total inventory and the dimensions of affectionate stress, short feeling of achievement, and apathy were high and significant.

Reliability of the Inventory:

The internal consistency of the inventory used in the present study was worked out by using cronbach – alpha for each one of the three dimensions,

2. Apathy: It measures carelessness and apathy as a result of working with certain people or about a certain field. It contains items 5, 10, 11, 15, 22.

3. Short feeling of achievement: It measures the method of self evaluation, and the level of one's feeling of work efficiency and satisfaction. It contains items 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.

The items of the inventory take the form of questions which ask about individuals' feelings towards their work. They are usually asked twice to respond to each one of the items. First, how often they feel in a scale ranging from zero to six degrees; and another, about the intensity of the feeling ranging from zero to seven degrees. Since there is high correlation between the two dimensions of frequency and intensity, and aiming at shortening the application time, the researchers only used the subjects' responses to the dimension of the frequency of their feeling towards the items. This is what other studies have found and recommended such as, Iwanicki, E. and Scwab, R. (1980); Maslach and Jackson (1981); Farah (2001); and Al-Kharabsheh and Arabeyat (2005). Therefore, since available choices to respond to the question varies between 0 – 6, the full mark for the test ranges between 0 – 132, and the grade of the subject responding to the dimension of affectionate stress between 0 -54, and for the apathy dimension between 0 – 30, and for the short feeling of achievement between 0 – 48 as it is in table 2 below.

Table 2

Low and high grades of Maslach total inventory and its three dimensions

Dimension	No. of items	Low grades	High grades
Affectionate stress	9	0 x 9 = 0	6 x 9 = 54
Apathy	5	0 x 5 = 0	6 x 5 = 30
Short feeling of achievement	8	0 x 8 = 0	6 x 8 = 48
Total grade	22	0 x 22 = 0	6 x 22 = 122

Since items of the two dimensions are negative, and items of the third are positive, grades of the subjects' responses about the third dimensions were reversed to take the same direction of the first and second dimensions. Therefore, the high grades on the inventory with its three dimensions mean a high level of burnout, whereas, the low grades mean a low level. As a result, and according to the degree of burnout, teachers of English in the study sample can be categorized into high, middle, or low as indicated in table No. 3 blow.

Variable	Sub- variable	Frequency	Percentage
Years of experience	1 – 3	46	38
	3 – 5	28	24
	More than 5	46	38
	Total	120	100
Educational stage	Low basic	46	38.4
	High basic	38	31.6
	Secondary	36	30
	Total	120	100

Method of the study:

The two researchers used the descriptive method in the form of a survey that suits the nature and objectives of the study.

Statistical Treatment: Findings of the present study were analyzed by using the Statistic Package for Social Sciences SPSS. To answer the first question, the means of responses for each of the three dimensions of the inventory were worked out. They were also compared with Maslach's inventory of burnout. The frequency difference analysis 5-way ANOVA was applied to answer the second question.

Measurement instrument:

The instrument of measurement is an Arabic translation of the Maslach Inventory of Burnout which is developed by Maslach and Jackson (1981). It has been designed to measure the burnout of workers in humanitarian services. It has been translated by several researches into Arabic to suit the Arab environment, such as Al-Dewani, Kailani, and Ulaiyan (1989), Magableh and Salameh (1993), Attahaineh (1995), Al-Wabeli (1995), Farah (2001), and Azzyudi (2007). ***The instrument consists of 22 items about individuals' feelings towards their jobs and distributed into three dimensions:***

1. Affectionate Stress: It measures the level of stress and affectionate tension that an individual feels as a result of working with certain people or about a certain field. It contains items 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20.

- ***Low basic stage:*** It is the educational stage from grade one to grade four.
- ***High basic stage:*** It is the educational stage from grade five to grade ten.

Limitations of the study:

The study is limited to the sample which the study instrument was used on. They are teachers of English in government schools in the Ajloun educational province of the school year 2008 \ 2009. The study is also limited to reliability and consistency of the instrument applied in it.

Study Procedures:

Population and sample of the study:

Teachers of English at government schools in Ajloun educational directorate, second semester 2008 \ 2009 are the population of the study. They are 200 (115 female and 90 male) teachers. All study population make up the study sample. Out of the 200 teachers, 120 responded to the inventory used in this study with 60%. Table No. 1 below reflects the sample distribution according to the study variables.

Table 1

Sample distribution according to study variables

Variable	Sub- variable	Frequency	Percentage
Gender of teacher	Male	40	33.6
	Female	80	66.4
	Total	120	100
Qualification	Masters	20	17
	Bachelors	70	58
	Diploma	30	25
	Total	120	100
Class size	More than 30	37	31
	20 – 30	44	37
	Less than 20	39	32
	Total	120	100

ministry had started including the subject of English in the teaching plan of schools effectively from grade one in 2000 \ 2001 (El-Omari, 2002). ***This study would contribute in the following:***

- ♦ Acknowledging teachers of English about the factors that would cause the phenomenon of burnout to emerge, and eventually avoid it.
- ♦ Calling the attention of the educational administrations to the factors that would lead to burnout of the teachers of English to minimize them, taking into consideration the well being of the establishment.
- ♦ Enriching the field of studies and research in Jordan and the Arab world with a new study in specifying the levels of burnout of some teachers. This is so important because of the scarcity –as per the two researchers– of studies which deal with the phenomenon of burnout of the teachers of English in Jordan.

Procedural Definitions:

- ***Burnout:*** It is a state of psycho-disturbance which teachers experience as a result of work pressures, and extra burdens that usually include the feeling of affectionate stress, apathy, and feeling short of achievement. It will be measured and evaluated through the total degree on Maslach's inventory for burnout which is employed in the present study.
- ***Affectionate stress:*** It is a feeling of tiredness, fatigue, and physical and psychological power drain which attacks teachers, that they become unable to fulfill work requirements and additional responsibilities. The feeling will be measured through the degree a teacher would get after responding to the items which measure this dimension included in the Maslach inventory for burnout.
- ***Apathy:*** Teachers develop negative feelings and carelessness, and become sarcastic with students and colleagues. This will be measured through the degree the teacher gets after responding to the items which measure this dimension included in Maslach's inventory for burnout.
- Short feeling of achievement: Teachers of English tend to devaluate themselves especially with students, colleagues, and those who deal with them. They feel unable to teach properly and as required. This will be measured after responding to the items measuring this dimension in Maslach's inventory.

male teachers suffered more from affectionate stress than female teachers did, and there were significant differences attributed to the variable of experience at the dimension of severe apathy for the male teachers, as well as differences due the variable of monthly income at the feeling of short achievement dimension.

Statement of the Problem:

Like many of those working in the human and social fields, teachers of English are exposed to many of the work pressures such as big class size, meager pay, little support from society and administration, scarcity of incentives, high expectations from surrounding environment, and teachers' feeling of being unable to provide students with the necessary skills to acquire English language, which all require special teaching methods that are appropriate to the age of students. Such conditions would develop burnout to the teachers of English which would reflect negatively on their performance and on the students they deal with. As stated by ***El-Omari (2002),*** English has always been a major problem that many Jordanian students encounter at school. He adds that many of them skip school because of their poor achievement in English which sometimes causes them to hinder the teaching-learning process and eventually ends in hating the teacher of English and may be the whole school. This requires to be investigated if the educational process in the schools is to achieve its goals. The present research suffers from the scarcity of studies –as is believed by the researchers– which investigate the phenomenon of burnout which teachers of English in the Ajloun province experience along with its levels and how it is affected by gender, educational stage, years of experience, qualification, and class size, ***through answering the following questions:***

- ♦ What is the level of burnout of teachers of English language in the Ajloun province?
- ♦ Are there significant differences in the level of burnout of the teachers of English in the Ajloun province attributed to gender, educational stage, years of experience, qualification, and class size?

Importance of the Study:

The importance of this study stems from the importance of the teachers of English and their important role in the educational process, as well as the importance which the ministry of Education gives to it especially after the

Negative feelings of personal achievement included the final stage of burnout. The study sample was 116 female teachers and 19 males from a district in the middle of USA. The study found that females experience higher levels of affectionate stress than the males, although there were differences of little significance according to the sub-inventories. Findings indicated there were no significant features of the teachers that would help to foresee burnout with teachers of intermediate level. It also found that there were certain stresses on intensive clerical work, and short support from students' parents, administration and students' improper behaviors.

A study by ***Al-Qaryuti*** and ***Al-Khateeb (2006)*** aimed at recognizing levels of burnout of a sample of teachers of average students and teachers of disabled students in Jordan. Variables were students' category, teachers' gender, monthly income, social status, and major. The study sample was 447 teachers (129 male and 318 female). Sharnk's inventory for burnout, developed in 1996, was used. Findings showed that there were no significant differences attributed to gender or social status. Whereas there were significant differences attributed to medium and low income compared with those of high income. There were also significant differences due to students' category (able and disabled) at burnout degree for teachers of blind and gifted students compared with teachers of average students, and for teachers of the blind compared with teachers of the deaf and multi disability students, and for teachers of the deaf compared with teachers of the mental disability students, and for teachers of the talented compared with multi disability students.

Azzyudi (2007) conducted a study that aimed at detecting the phenomenon of pressure and burnout of special education teachers in the southern region of Jordan and its relationship with some demographic variables such as, gender, age, social status, teaching experience, and educational qualification. The study sample was 110 male and female teachers who were randomly selected from schools in southern Jordan during the second semester 2003 \ 2004. Subjects were interviewed and Maslach's inventory which contained three dimensions distributed to 22 items was applied. Study findings indicated that teachers of special education in southern Jordan suffer from levels of burnout that ranged from medium to high. Most pressure sources were meager monthly income, crowded schedule of behavioral problems, relations with administration, unavailability of school facilities, crowded classrooms, no financial support, no cooperation with colleagues, social devaluation of the teaching career, and relations with students. The study also indicated that

dimensions for the older male teachers as they reflected lower levels than the younger. There were also significant differences attributed to the educational level. Low level teachers showed lower levels of burnout than those of the higher educational level.

Farah (2001) conducted a study that aimed at detecting burnout levels of people working with the disabled in Qatar. The study sample was 122 teachers, administrators, specialists, and trainers in related establishments in the Qatar State. Maslach's inventory was used. The study found that the degree of burnout was medium with the sample subjects, and the male realized their short achievement than the female. No significant differences attributed to the dimensions of educational level or years of experience were found amongst the sample subjects related to the whole degree of the inventory or its three sub-dimensions.

Al-Khaldi's (2002) study aimed at investigating the burnout that secondary school teachers of Karak, Jordan suffer from. The sample subjects were 325 male and female teachers. High degree of burnout with the affectionate stress dimension was found, and a medium degree with the feeling short of achievement, and a low degree with apathy dimension. There were significant differences in the burnout degrees attributed to the gender variable for the male with the three dimensions.

Al-Ali's (2003) study aimed at investigating the relationship between the self concept and the effect of some demographic variables with the burnout of state secondary level in the two provinces of Nablus and Jenin. The study sample was 212 male and female teachers. It was found that the burnout level was high with the affectionate stress dimension, low with the feeling short of achievement, and medium with the apathy. There was significance correlation between the self concept and burnout with its three dimensions.

Johnson (2006) conducted a study that aimed at recognizing the burnout degree of teachers and identifying the stresses they encounter. The study tried to identify the effect of different stress factors depending on selected demographic data. It also tried to measure burnout experience at each level using Maslach's inventory. The affectionate stress, apathy, and non-feeling of the personal achievement were measured. Affectionate stress was detected through the increased feeling of draining the affectionate sources and feelings, and being unable to deal with others according to the personal parameter. As for apathy, it was identified through the negative situations towards students.

A study by ***Al-Wabli (1995)*** investigated levels of burnout of public education teachers in the city of Mecca Al-Mukarramah applying Maslach's inventory. The study sample was 457 teachers (male and female). The study found that public education teachers had medially suffered from the burnout phenomenon regarding frequency and severity at the two dimensions of affectionate stress and apathy towards students, and highly in the feeling short of achievement. However, no significant differences appeared amongst variable categories of age, educational qualification, educational level, and social status regarding the affectionate stress and feeling short of achievement dimensions.

A study conducted by ***Audeh (1998)*** aimed at identifying the level of burnout and its relationship with work stress that state secondary school teachers in the West Bank have. Moreover, he uncovered the relationship between the phenomenon of burnout and a number of variables. The study sample consisted of 130 male and female teachers. It used Maslach's inventory and the work stress questionnaire prepared by the researcher. It was found that the spread of the phenomenon of burnout was medium as well as work stress. There was no effect of the age, gender, educational qualification, social status, and experience variables on both of burnout and work stress. There was positive correlation and significant indication between work stress and burnout.

A study by ***Attawalbeh (1999),*** aimed at detecting the levels of burnout of teachers of computer in Jordan, as well as the effect of the variables of gender, appointment nature, number of classes per week, and number of schools which the teacher works at. The study sample consisted of 100 male and female teachers. Maslach's inventory was used. The study found that computer teachers severely suffer from burnout. There were no significant differences attributed to any of the independent variables or any of the dual reactions between these variables.

Al-Mahmoud's (2000) study aimed at measuring levels of burning amongst teachers of English as a foreign language in north provinces of Palestine and their relationship with some demographic variables. The study sample was 400 male and female teachers. The study found that the levels of burnout were high with the affectionate stress dimension, and mild with the dimensions of apathy and feeling short of achievement. There were significant differences attributed to the gender variable with all of the burnout

school site as being inappropriate and does not fit their capabilities.

- ***Feeling short of Achievement:*** Teachers negatively assess themselves and feel incapable and unable to excel and that they are unqualified to deal with the students or help them. They also feel unable to face problems in work which leads to complaints about their work choices.

Literature Review:

Teachers suffering from burnout has always been researched and investigated by many educationists and psychologists. ***Uleimat (1993)*** conducted a study to detect levels of burnout of vocational education teachers in Jordan. Maslach's inventory of burnout is used with its three dimensions. The study sample was all 58 teachers (male and female) of the vocational education in the Irbid province. The study found that teachers severely suffer from burnout, and there were no significant differences between the educational qualification levels and gender regarding the severity of affectionate stress and the low feeling of achievement. The study also showed that female holders of diploma and bachelor degrees suffered from higher burnout than males holding the same qualifications regarding the apathy dimension. The study also found that teachers of industrial education had showed less burnout than the teachers of nursing and commerce who did not show any differences regarding the three dimensions of the inventory, and their repetition was due to the teacher's experience.

The study conducted by ***Natharat (1994)*** aimed at assessing the level of burnout amongst Thai teachers. Her study also identified the factors related to burnout. She focused on established variables (class size, school size, school type), in addition to other non-established variables (age, gender, qualification, number of years in the present job, number of years in teaching). Maslach's inventory for burnout was used in the study. The study sample consisted of 466 teachers of the lower grades up to the sixth. Out of these, 198 teachers from state school, 268 from private. It was found that burnout amongst Thai teachers was more probably to appear in feeling short of achievement than in affectionate stress and apathy. There was also positive correlation between number of years in present job and teaching career along with the individual's feeling of personal achievement. Class size would also lead to greater feeling of apathy. However, this correlation was meager, and no correlation had appeared amongst personal factors such as, age, gender, social status, level of education and salary on the one hand, and the degrees of Maslach's inventory dimensions on the other.

and trends of the teachers and gets them to be restless and lose gradually the delight to teach.

The two researchers define burnout as a psychological state that causes exhaust and effort drain to the workers in human sciences as a result of the work load and requirements imposed on the individual, which negatively reflect on the work and addressees on the one hand, and gets the individual feel unmotivated, devalue work, and degrade oneself by doing this kind of job on the other. Burnout does not occur suddenly but consecutively and upon stages:

1. Instability in one's ability of endurance for the requirements and stresses of the job.

2. Negative trends to methods of dealing with students develop routinely and form what is called careless feelings. This is a defensive strategy to minimize the affectionate burdens used by those suffering from burnout to protect themselves against the pressures of the social environment. However, this is considered a confrontational strategy that would increase the psycho-pressure more than decreasing it, since it would end the relationship between customers, and consequently pull down the teachers' efficiency to achieve their objectives.

3. Personal achievement disappears, and feeling incapable to compete develops, suspecting self ability.

Some researchers such as, Jason (2006), Chiu and Tsai (2006), and Maslach (2003) said that burnout has three dimensions:

- ***Affectionate apathy:*** Teachers get fatigued, unable, worried and nervous, low spirited and lose interest in the subject (English) they teach. As a result of excessive work pressure, they also feel short of having anything to give to students. This feeling is purely affectionate resulting from affectionate energy draining.
- ***Feeling apathy:*** Since they are hard hearted, teachers develop negative, sarcastic, and mocking situations towards work and students, and they refuse to deal with students as human beings, but as things, a behavior by which they try to lower the apathy feeling. The result of this feeling is directed towards work rather than individuals. Those teachers feel that they have no value, and sometimes they become sarcastic towards the

in burnout to teachers in general and to teachers of English in specific.

Burnout has negative effects on teachers' physical and psychological health. Regarding the physical health, it increases teachers' feeling unwell, tension, high blood pressure, backache, headache, indisposition, insomnia, frequent flue. Psychologically, it increases self-inferiority, depression and despair, low self -confidence, amnesia, sadness, feeling disable, dull, uneasy and angry (Schonfeld, 2001). Socially, teachers' social relationships with their colleagues and students collapse, as they prefer to stay alone. Burnout affects teachers' relationship with their families (Cano-Garcia, Padilla-Mun˜oz, and Ortiz 2005). Teachers' performance at school is also affected. They lack the sense of humor, creativity, and imagination. They neglect their personal priorities, become unable to estimate problems and solutions, and unwilling to go to school. They also lose interest in the subject they teach, and feel unable to help their students, or overcome difficulties and obstacles (Colangelo, 2004). Therefore, teachers' psyches affect students negatively as they become less integrated and motivated in the classroom (Simpson la Cava and Graner, 2004). Teachers' burnout also affects school negatively, as they frequently absent themselves causing their performance to decline. This is reflected on the school and students' achievement, eventually asking for substitute teachers, which will be on the expense of quality and students' performance (Davis, 2003). Those negative effects also expose teachers to self conflict, and conflicts with the school administration and other teachers, which would have negative effects on students and their mental health, and the society in general (Zhou Yan; Wen Jian- Xin, 2007). Therefore, burnout is considered an infectious disease to work environment which has bad effects and causes individuals' energy and their work capability to decrease (Maslach 2003).

Definition of Burnout:

Freudenberger quoted in Dardeeri (2007) defines burnout as a state of affectionate drain and physical exhaust which result from the stresses that an individual would be exposed to, as well as being unable to fulfill the requirements of the job. Al-Rashdan (1995, 24) believes that burnout drains the psycho power stored in the individual which leads to a state of psycho instability as a result of severe psycho stresses caused by work requirements. This would negatively affect clients and the establishment the teacher works for. Carter (2001) defines it as disturbance that affects the body, affections,

Introduction:

In education, the teacher is an essential element in the teaching-learning process. For various reasons, teachers undergo some circumstances which they cannot control, and eventually feel unable to properly perform the tasks required from them as expected by administrators and decision makers, as well as the seriously negative effects they have on students teaching. Feeling disabled and exhausted, teachers become affectionately fatigued and psychologically drawn off (Magableh, 1995). In other words they are burnt out.

The concept of burnout is relatively new. In 1974, Freudenberger was the first to use this concept indicating the physical and affectionate responses resulting from workers long term exposure to stress in occupations developing high expectations without protection especially those providing human services such as, health, media, police, education, etc …(Richard, Marion, and Marich 2006). Maslach (2003) believes that burning affects workers encountering obstacles which prevent them from doing their work tasks properly, and cause them to feel unable to do the job in the required standards. This usually results in psycho- stress that forces the worker to adapt to minimizing his feeling of disability. This type of adaptation is accompanied by a low level of motivation, dissatisfaction, and hard relationship with clients (Al-Dewani, Kailani, and Ulaiyan, 1989).

According to Jason (2006), Ozdemir (2007), and Colangelo (2004), teachers are exposed to various negative experiences and situations related to the teaching process which are reflected on their trends and feelings towards others and the work. They also affect the teachers' achievement and causes burnout. Amongst these negative experiences and situations are lack of support by those around them, crowded classrooms, long work hours, uncooperative administration, unclear role of teaches, students' bad behavior, short financial support available for the teacher at school to fulfill some teaching tasks, amount of tasks teaches are expected to perform, no participation in taking educational decisions related to teachers or the educational process, few financial incentives, and feeling unable to control work environment requirements. Friedman (1991) states that students' frequent negative behaviors such as, disrespect, not paying attention to the teacher, little concentration and motivation and effort, and carelessness result

Abstract:

The study aimed at highlighting the levels of burnout that Jordanian teachers of English have; and the effect of the variables of gender, students' school level, years of experience, qualification, and class size. The study sample consisted of the teachers of English in the Directorate of Education in Ajloun province. The researchers used Maslach's inventory of burnout as a study instrument. It was found that the teachers of English in Ajloun Province seriously suffer from burnout. The study also found that there are no significant differences attributed to any of the independent variables, i.e. gender, experience, qualification, or class size; whereas it found that there are significant differences due to the students' school level at the low basic stage.

Keywords: burnout, Jordanian teachers of English, Maslach inventory, Ajloun

ملخص:

تهدف الدراسة الى الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي التي يعاني منها معلمو اللغة الإنجليزية في الاردن، وبيان أثر متغيرات الجنس ومستوى المدرسة وسنوات الخبرة والمؤهل وحجم الصف على مستوى الاحتراق النفسي. وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي اللغة الانجليزية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون. وقد استخدم الباحثان معيار ماسلاك للاحتراق النفسي أداة للدراسة. وقد وجد أن معلمي اللغة الانجليزية في محافظة عجلون يعانون بشدة من الاحتراق النفسي. وقد وجد كذلك أنه لا توجد فروق دالة تعزى لأي من المتغيرات المستقلة للجنس أوالخبرة أوالمؤهل أوحجم الصف؛ بينما وجد أن هناك فروقا دالة تعزى الى مستوى المدرسة في المرحلة الاساسية الدنيا.

Burnout Levels of Jordanian Teachers of English in Ajloun Province

Abdallah Hussein El-Omari *

Ammar Ahmad Freihat **

* Methods of Teaching English, Al-Balqa Applied University, Ajloun University College, Ajloun- Jordan.
**Educational Psychology, Al-Balqa Applied University, Ajloun University College, Ajloun- Jordan.

46. Wall, D., & Alderson, J. C. (1993). Examining washback: The Sri Lankan impact study. Language Testing 10 (1), 41-69.

47. Wall, Dianne and Horák, Tania (2006), The Impact of Changes in the TOEFL Examination on Teaching and Learning in Central and Eastern Europe: Phase 1, The Baseline Study. (TOEFL Monograph No. MS-34). Princeton, NJ: ETS.

48. Watanabe, Y. (1996). Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. Language Testing 13 (3), 318-333.

49. Watanabe, Y. (2004). Teacher factors mediating washback. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.). Washback in language testing: research contexts and methods (pp. 129-146). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

35. Shohamy, E. (1993b). A collaborative/diagnostic feedback model for testing foreign languages. In D. Douglas & C. Chapelle (Eds.), A new decade of language testing research (pp. 185-202). Alexandria, VA: TESOL Publications.

36. Shohamy, E. (2001). The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests. Harlow: Pearson Education.

37. Shohamy, E., Reves, T., & Bejarano, Y. (1986). Introducing a new comprehensive test of oral proficiency. ELT Journal 40(3), 212-220.

38. Shohamy, E., Donitsa-Schmidt S., & Ferman, I. (1996). Test impact revisited: washback effect over time. Language Testing, 13(3), 298-317.

39. Swain, M. (1985). Large-scale communicative testing: A case study. In Y. P. Lee, A. C. Y. Fok, R. Lord, & G. Low (Eds.), New directions in language testing (pp. 35-46). Oxford: Pergamon Press.

40. Thomas, Paul (2004). The Negative Impact of Testing Writing Skills. Educational Leadership, Vol. 62. No 2, p76

41. Underhill, N. (1982) “The Great Reliability/Validity Trade-off: Problems in Assessing the Productive Skills” in: Heaton, J.B Language Testing, P.p 17-23.

42. Vernon, P.E. (1956). The Measurement of Abilities (2nd ed.) London: University of London Press.

43. Wall, D. (1982), “A study of the Predictive Validity of the Michigan Battery, with special reference to the composition component’’. In: Culhane, T. et al (eds) 1982. Occasional Papers: Practice and Problems in Language Testing. Dept. of Language and Linguistics, University of Essex. P.p 156-169.

44. Wall, D. (1996). Introducing new tests into traditional systems: Insights from general education and from innovation theory. Language Testing 13 (3), 334-354.

45. Wall, D. (1999). The impact of high-stakes examinations on classroom teaching: A case study using insights from testing and innovation theory. Unpublished doctoral dissertation, Lancaster University.

25. Madsen, H. (1983) Techniques in Testing, Oxford University Press. P.p 101-122.

26. Madaus, G.F. (1988). The influence of testing on the curriculum. In Travers, L., editor, Critical issues in curriculum (87th yearbook of the Society for the Study of Education), Part 1, Chicago, IL: Chicago University Press, 83-121.

27. Madaus, G. (1990). Testing as social technology. Paper presented at the inaugural annual Boisi Lecture in Education and Public Policy. Boston College, 6 December.

28. Pearson, I. (1988). Tests as levers of change (or ‘putting first things first’). In D. Chamberlain & R. Baumgartner (Eds.), ESP in the classroom: Practice and evaluation (pp. 98-107). EL T Documents #128. London: Modem English Publications in association with the British Council.

29. Popham, W. J. (1987). Two-plus decades of educational objectives. International Journal of Educational Research, 11(1), 31–41.

30. Qi, Luxia (2004). Has a high-stakes test produced the intended changes?. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.). Washback in language testing: research contexts and methods (pp. 171-190). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

31. Qi, Luxia (2007). Is testing an efficient agent for pedagogical change? Examining the intended washback of the writing task in a high-stakes English test in China. Assessment in Education. Vol. 14, No. 1 March 2007, pp. 51 – 74

32. Ramírez, Dunia (2006). The use of guided composition through topics in order to help students develop their writing skills. Inter Sedes. Vol. VII. (12-2006) 77-89.

33. Scott, C. (2005) Washback in the UK primary context with EAL learners: exploratory case studies. Unpublished doctoral dissertation, University of Bristol.

34. Shohamy, E. (1992). Beyond proficiency testing: A diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. Modern Language Journal 76(4), 513-521.

12. Buck, G. (1988). Testing listening comprehension in Japanese university entrance examinations. JALT, Journal (10), 12-42.

13. Carroll, Brendan J. and Patrick J. Hall. (1985). Make Your Own Language Test. Oxford: Pergamon Institute of English.

14. Chapman, D. W., & Snyder, C. W. (2000). Can high-stakes national testing improve instruction: Re-examining conventional wisdom. International Journal of Educational Development, 20, 457–474.

15. Cheng, L. (1997). How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. Language and Education 11 (1), 8-54.

16. Cheng, L. (1998). Impact of a public examination change on students' perceptions and attitudes toward their English learning. Studies in Educational Evaluation, 24(3), 279-301.

17. Ferman, I. (2004). The washback of an EFL national oral matriculation test to teaching and learning. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.). Washback in language testing: research contexts and methods (pp. 191-210). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

18. Frederiksen, J., & Collins, A. (1989). A system approach to educational testing. Educational Researcher, 18, 27–32.

19. Green, Anthony (2007) Washback to learning outcomes: a comprehensive study of IELTS preparation and university language courses. Vol. 14, No. 1, March, 2007, pp. 75 – 97

20. Heaton, J.B. (1982), Writing in Perspective" in: Heaton, J. B Language Testing. P.p 77- 80.

21. Heaton, J.B. (1988), Writing English Language Tests. 2nd Edition, Longman, P.p 135-158.

22. Heaton, J.B. (1990), Classroom Testing, Longman. P.p 103-106.

23. Heyneman, S. P. (1987). Uses of examinations in developing countries: Selection, research, and education sector management. International Journal of Educational Development 7(4), 251-263.

24. Hughes, A. (1993). Backwash and TOEFL 2000. Unpublished manuscript, University of Reading. 49

References:

1. Abrams, I. M., & Madaus, G.F. (2003). The lessons of high-stakes testing. Educational Leadership, 61 (32), 31-35.
2. Airaisian, P. W. (1988). Measurement driven instruction: A closer look. Educational Measurement: Issues and Practices, 7 (4), 6–11.
3. Alderson, C. et al. (1986), Language Proficiency Testing for Migrant Professionals: New Directions for the Occupational English test. IELE, University of Lancaster, P.p 63-65.
4. Alderson, J. C., & Hamp-Lyons, L. (1996). TOEFL preparation courses: A study of washback. Language Testing 13(3), 280-297.
5. Alderson, J.C. & Wall, D. (1993). Does washback exist? Applied Linguistics, 14 (2), 115- 129.
6. Ali, Ahmad, (1980), An Appraisal of the English Language Textbooks in the West Bank with Concentration on the Secondary Stage, University of Wales, P.p 2.
7. Andrews, S. (1994a). Washback or washout? The relationship between examination reform and curriculum innovation. In D. Nunan, V. Berry, & R. Berry (Eds.). 115 Bringing about change in language education (pp. 67-81). Hong Kong: University of Hong Kong.
8. Bailey, K. M. (1996a). Working for washback: A review of the washback concept in language testing. Language Testing 13 (3), 257-279.
9. Bailey, K. M. (1996b). The best laid plans: Teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. In: K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education (pp. 15- 40). Cambridge: Cambridge University Press.
10. Bailey, K.M. (1999). Washback in language testing. TOEFL Monograph Series, Ms. 15. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
11. Broughton, G., Brumfit C., Flavell R., Hill P., and Pincas, A. (1980) Teaching English as a Foreign Language. Routledge, Taylor & Francis Group. 2nd Edition.

As for teachers and students' views concerning the importance of five main aspects of writing paragraphs and essays (i.e. mechanics, content, accuracy, organization, context/appropriateness), the components of "mechanics" and "linguistic accuracy" were rated as the most important, and "appropriateness and communicative context" were rated as least important. This indicates that teachers and students assign little importance to the context of writing. Again, these findings undermine the prospects of having real and successful communicative writing teaching and learning.

In the light of the above findings, the study calls for a comprehensive innovative process of all connected elements, including the format, content, and weight of the various parts of the (TEE). Since this study supports the conclusions derived from different settings that the washback of the (TEE), which involves important decisions for the Tawjihi students, does exist in the writing classroom in Palestine, decision makers are required to employ this exam to create genuine curricular change, and to motivate all participants to focus on communicative skills.

services. There was lack of interest and conviction in staff, particularly in sustaining the process of change over a period of time; lack of careful planning made every thing hard to succeed.

9. SUMMARY AND CONCLUSION:

This paper started off with a brief description of the context and the use of the (TEE) (Leaving Certificate) in Palestine, presenting a comparative critical analysis of the writing component in this exam for the years 2005 and 2009, with reference to introducing the new textbook – English for Palestine.

The writing component in both (TEE) versions (i.e. 2005 and 2009), as they stand, require improvement. As compared with other components, this component should be given more weight. Moreover, more varied and communicative tasks should be included; it would be fairer if a more balanced weighting system was adopted instead of relying heavily on one type of writing. This may minimize the damage that may be done to those candidates who may feel inhibited by one type of writing.

Then the study explored, through two questionnaires, how often teachers and students do certain activities in their writing classrooms that are tailored either to the demands of the Tawjihi test or to the demands of promoting the students' writing skill. The overall results showed that teachers and students' activities are almost evenly divided over promoting the writing skills and passing the Tawjihi writing test. But a closer look at the results obtained for each single item within each dimension reveals that there is no harmony, which shows the extent to which teachers and students are confused and uncertain about the actual deep objectives of what they are actually doing in their writing classrooms.

In fact, this study showed that the (TEE) has a negative impact on the teachers and students' classroom practices; their activities were mostly geared towards pushing the students towards passing the exam rather than promoting their writing skills. This result was confirmed by the teachers' comments in the semi-structured interviews. Besides, most students reported skipping the writing sections in the textbook that are deemed to be not important for the Tawjihi writing test, based on their experience and revision of previous years' test papers. Due to the current content and format of the (TEE), teachers and students do not attach to this skill much importance in their classroom practices.

Clearly, little harmony of the above elements has been achieved to bring about an effective teaching and learning of English in Palestine. Although the new English language textbook is designed as an integrative course emphasizing all language skills and areas equally, the use made by individual teachers of the new textbooks seems to be much of a personal approach and choice and largely unpredictable by the innovators. Overall the practical usage is far from what the innovators believed to be the case; the materials are certainly treated by the same criteria and knowledge teachers used to follow with the old textbooks.

One can infer that the Palestinian Ministry of Education has relied heavily on the assumption that the textbook is the key to what happens in the classroom, or it is the device through which the vast range of change in knowledge, values, skills and roles which the school offers to its pupils, is organized, taught and eventually evaluated. They assumed that teachers and learners are textbook-dependent and so any change in this textbook means an automatic and immediate change in all participants.

Priority should have been given to training teachers because even when the textbook is clearly defined and priorities are agreed upon, the range of work and the range of pupils present a formidable challenge to the knowledge of an individual teacher. In Chapman and Snyder's (2000: 457) analysis, the failure of several endeavors to employ tests with high-stakes decisions to enhance classroom teaching and student achievement is attributed to a deficiency in comprehending "the intermediate conditions that had to be met for changes in test content, format, or use to have the desired impact on teachers' classroom practice". In Chapman and Snyder's model of the links between testing and classroom practice, the issue of getting teachers to realize the changes needed for boosting students' performance was identified as the most difficult condition to be fulfilled.

Even the able teacher's teaching techniques may collapse under the pressure of a fossilized system of testing. Teachers may resort to teaching for the test to guarantee their students' success in such very important Tawjihi exam. The innovation has not gone hand-in-hand with the other five connected areas mentioned above. From the teachers' interviews, the researcher felt that there was a sense of low self-esteem and inadequacy in staff, and a lack of relevant skills in analyzing objectives, dealing with new ideas; failure of authorities and supervisors to provide advisory and specialist consultancy

believed the test would affect their end-of-year course grades, and 62% reported that the test would influence “their knowledge of Arabic and future success in their studies” (ibid. p. 305). But 65% of the students felt that it was not important for them to do well in this test (ibid.), and 64% of them said that the ASL test “does not reflect their true knowledge of Arabic” (ibid: 306).

On the other hand, 54% of the students preparing for the high-stakes EFL test reported “intense preparation for the exam” (ibid: 308). When the new EFL test was introduced, 97% of the students showed awareness of the changes in the test (ibid: 309). Besides, 96% of the students felt rather concerned about the test (ibid: 310). 86% of the students thought the EFL test could affect their total matriculation result significantly (ibid.), and 70% of the students felt that their success in future studies could be inspired by the results of the EFL exam (ibid.). Interestingly, the students’ opinions echoed the teachers’ views of the significance of this high-stakes exam; 82% of the students rated the exam as very important; and 84% of them attached great importance to do well in the oral exam (ibid: 311).

When Shohamy et al. (1996) asked the students whether and how the EFL test advanced their learning, 92% of the students, regarding the high-stakes EFL test, reported that the purpose of the test was to promote learning, and 68% of them thought that the test endorsed learning (from a large to a very large degree). But when asked about the impact of the EFL test on their own language learning, 46% of them felt that it had little or no impact, and 34% of them thought it affected their command of English considerably (p. 312). However, when Shohamy et al. (1996: 306) posed the same question to students with regard to the low-stakes ASL test on learning, teachers and students alike showed negative feelings about the test and underestimated its significance and necessity in all program levels.

The present study reveals that little change has taken place over the design and the essence of the (TEE) for many years. A real fulfillment of the objectives of the new textbooks requires a dramatic change in the teachers and learners’ roles in Palestine. The new textbook suggests a dramatic change in areas which should be related to something broader and more comprehensive than a textbook. It suggests a big shift in at least five major areas: (1) the teacher’s role and teaching techniques. (2) the learner’s role and views on learning. (3) curriculum content and teaching materials. (5) views on evaluation and testing practices .

an IELTS preparation component). Findings indicated no clear advantage for focused test preparation.

The fact that the scores of the two IELTS tests were found to improve following instruction in academic writing and that there was no significant difference in terms of score gains between those studying on pre-sessional EAP programmes and those engaging in dedicated IELTS preparation courses suggests that course providers did not succeed, through dedicated test preparation practices, to exploit test design characteristics to boost scores. In short, the study reported little apparent benefit to the learners when concentrating on the test requirements at the expense of broader academic writing skills.

It seems that the negative effects of the GSC have become entrenched in the Tawjihi preparation scheme. In my view, what can eliminate such negative effects is only a comprehensive process that creates real innovation over all connected elements, including not only the textbook per se, but also the teacher's practices as well as the essence of the Tawjihi exam itself. If the new (TEE) does not reflect the new textbook designers' expectations and intentions, and remains in its traditional format, no one, then, should blame teachers and students for keeping their old teaching and learning practices. Not only that, this mismatch creates more confusion and difficulties for all parties concerned.

The Tawjihi, as a high-stakes test for Palestinian students, can be used as a lever for effecting change in what happens in the writing classroom. Shohamy et al (1996) conducted a study on a group of 62 7th-9th grade Israeli students getting ready to take the low-stakes examination of Arabic as a second language (ASL) and on another group of 50 students preparing for the high-stakes examination of English as a foreign language (EFL). The study employed student questionnaires embracing both Likert-scale items and open-ended items.

On the one hand, 86% of the students preparing for the low-stakes ASL test reported no special activities dedicated to test preparation prior to the exam; 72% revealed that no class time at all was devoted to the test; 63% of the students said that they were not aware of the test's existence, and 90% of them admitted that they had no idea of the material covered by the test. These findings corresponded with data obtained from their teachers who admitted of not informing their classes about the ASL test. However, 52% of the students

the exam, without worrying so much about the communicative nature of the new textbook or about creativity and fluency in their writing. Of course, this undermines the prospects of having real and successful writing teaching and learning.

When teachers and students' were asked for their views concerning the importance of five main aspects of writing paragraphs and essays (i.e. mechanics, content, accuracy, organization, context\ appropriateness), the components of "mechanics" and "linguistic accuracy" were rated as the most important, and "appropriateness and communicative context" were rated as least important. Again, this indicates that teachers and students assign little importance to the communicative context of writing.

According to the obtained results, preparation for the Tawjihi exam receives so much emphasis to the extent that students and teachers reduce or even eliminate instruction in areas other than those to be tested. It seems that the Tawjihi exam has become a test-directed course in which students are coached on how to score high in this exam.

Unfortunately, test-oriented courses have not proved to be effective. For example, in an attempt to examine the kinds of washback stemming from the effects of a test on the language learners themselves, Green (2007) examined whether test-directed courses (or dedicated test preparation classes), as compared with courses in English for Academic Purposes (EAP) and courses that include both strands, granted learners an advantage in improving their writing test scores. Following instruction on a measure of academic writing skills—the International English Language Testing System (IELTS) academic writing test — score gains were compared across the three language courses (i.e. those with a test preparation focus, those designed to introduce students to academic writing in the university setting and those combining the two); all designed for international students preparing for entry to UK universities. In addition to IELTS academic writing test scores, data relating to differences in participants and practices across courses were collected through supplementary questionnaire and test instruments. An artificial intelligence approach to the data analysis using a neural network approach was employed.

Green's study has cast doubt on the power of dedicated test preparation courses to deliver the anticipated yields. Learners on courses that included IELTS preparation (Type 1 and Type 3) did not improve their scores to any greater extent than those on Type 2 pre-sessional EAP courses (with or without

my students pass the (TEE). So we have no time to spend on highlighting certain issues of writing unless they come in the Tawjihi Exam. For example I always train my students on how to organize a formal letter because the (TEE) normally has a similar question."

Clearly this teacher's comment shows that the Tawjihi obsession undermines the possibility of using such a test as an effective teaching and learning tool. It seems that teachers in the field usually teach for the test, but as Heyneman (1987: 260) has rightly suggested, "national officials have three choices with regard to this 'backwash effect': they can fight it, ignore it, or use it". This implies that it is the decision makers' responsibility to minimize the negative effects and to maximize the positive ones.

In my view, this implies that washback is usually there, but it is the policy makers' task to minimize the negative effects and maximize the positive ones. The Tawjihi exam should be carefully designed so that students, teachers and schools are not overwhelmed by preparing for the test itself, instead of taking the test as a lever for learning.

8. DISCUSSION:

Although the overall results showed that the writing classroom activities performed by Tawjihi English language teachers and students are almost evenly divided between promoting the writing skill and increasing the chances of passing the Tawjihi writing exam, close examination of each single item revealed that the overwhelming majority of teachers give their students writing tasks that resemble the Tawjihi writing test items and writing tasks borrowed from previous Tawjihi writing tests. This finding was confirmed by the teachers' comments in the semi-structured interviews. By the same token, most students reported skipping the writing sections in the textbook that are deemed to be not important for the Tawjihi writing test. The Tawjihi writing test, as has been experienced and observed by teachers and students throughout the previous years, seems to give a hint to the students as to what sections of their textbook to focus on or skip.

It becomes obvious that Tawjihi English language teachers in Palestine teach to the (TEE) or teach students to be tested; they tend to make use of the content and the format of previously used versions of the (TEE). Putting the quantitative and qualitative findings together shows that teachers and students alike rely heavily on ready-made rubrics, letters, and sample essays to pass

Table (7)

Frequencies of teachers and students' response 'I don't know'

Items			# out of 49	%	# out of 439	%
Mechanics	1	Make handwriting neat	0	0.00	31	7.06
	2	Get capitals and punctuation right	0	0.00	52	11.85
	3	Keep answer sheet clean and tidy	0	0.00	34	7.74
Content	1	State the topic sentence of the paragraph	0	0.00	60	13.67
	2	Give all supporting details	2	4.08	78	17.77
	3	Use logical and persuasive evidence to support my position	4	8.16	86	19.59
Accuracy	1	Write grammatically correct structures/ sentences	0	0.00	56	12.76
	2	Use vocabulary meaningfully	0	0.00	101	23.01
	3	Use expressions as used by native speakers	6	12.24	78	17.77
	4	Use only English, not Arabic	3	6.12	41	9.34
Organization	1	Have an opening and an ending sentence in my paragraph	2	4.08	81	18.45
	2	Have an introduction and a conclusion in my essay	0	0.00	55	12.53
	3	Use link words to make the writing cohesive	0	0.00	60	13.67
	4	Devise outlines before I write	7	14.29	79	18.00
	5	Vary the sentences (i.e simple, compound and complex)	4	8.16	66	15.03
Context/ Appropriateness	1	Consider the supposed purpose	2	4.08	86	19.59
	2	Consider the supposed audience	2	4.08	50	11.39
	3	Consider the supposed writer	7	14.29	38	8.66
	4	Write a lively and engaging composition	5	10.20	31	7.06
	5	Write in appropriate language that shows respect for my readers	2	4.08	52	11.85

When teachers were asked in the semi-structured interview to mention the aspects of writing that need to be highlighted, most of them avoided answering this question saying that little teaching of writing actually takes place. Only one teacher stressed the importance of training students on how to write a formal letter saying: «Teachers and students work under the tremendous pressure of the Tawjihi exam. What concerns me most is helping

	No.		Teachers			Students		
			%	std	mean	%	std	mean
Context Appropriateness	5	Write in appropriate language that shows respect for my readers	77.96	0.77	3.90	77.22	1.39	3.86

*The greatest value is 5

As shown in Table (6) below, it is true that teachers rated all five components as important, but a closer examination of the figures reveals that teachers view the components of "mechanics" (mean 4.37) and "linguistic accuracy" (mean 4.16) as the most important (and appropriateness and communicative context as least important (mean 3.79). This indicates that teachers assign little importance to the communicative context of writing.

The fact that the component of "communicative context and appropriateness" showed the highest standard deviation (0.64) highlights some teachers' uncertainty about the role of the communicative context and appropriateness. This goes in line with the results obtained in a similar study conducted by Qi (2007) on Chinese teachers.

Table (6)

Teachers and students' views on writing: means, standard deviations, and percentages

Writing Attribute	Teachers' views				Students' views			
	mean	std	%		mean	std	%	
Mechanics	4.37	0.36	87.35	important	4.08	1.00	81.50	important
Content	4.20	0.48	83.95	important	3.54	1.06	70.71	important
Accuracy	4.16	0.43	83.16	important	3.17	0.81	63.44	important
Organization	4.11	0.52	82.12	important	3.62	1.04	72.46	important
Context\ Appropriateness	3.79	0.64	75.84	important	3.59	1.00	71.73	important

Students' views concerning all writing attributes gave high standard deviation values, which not only highlights their uncertainty of these writing attributes, but, in my analysis, proves their lack of knowledge of the these basic writing conventions. This goes in line with the present study findings which indicate that little teaching and learning actually takes place in the English writing classes of the Tawjihi.

More evidence for this interpretation comes from the counting of the choice of the 'I don't know' option, in which the component of communicative context and appropriateness received more 'I don't know' responses in comparison with the other components (Table 7).

Table (5)

Teachers and students' views on writing: means, standard deviations, and percentages

	No.		Teachers			Students		
			%	std	mean	%	std	mean
Mechanics	1	Make handwriting neat	85.71	0.46	4.29	84.05	1.23	4.20
	2	Get capitals and punctuation right	89.39	0.50	4.47	76.81	1.22	3.84
	3	Keep answer sheet clean and tidy	86.94	0.48	4.35	83.64	1.17	4.18
Content	1	State the topic sentence of the paragraph	91.84	0.50	4.59	76.36	1.28	3.82
	2	Give all supporting details	83.27	0.69	4.16	66.88	1.34	3.34
	3	Use logical & persuasive evidence to support my position	76.73	0.85	3.84	68.88	1.23	3.44
Accuracy	1	Write grammatically correct structures/ sentences	85.31	0.76	4.27	70.66	1.28	3.53
	2	Use vocabulary meaningfully	87.76	0.49	4.39	72.44	1.24	3.62
	3	Use expressions as used by native speakers	71.84	0.96	3.59	55.13	1.24	2.76
	4	Use only English, not Arabic	87.76	0.61	4.39	55.54	1.41	2.78
Organization	1	Have an opening and an ending sentence in my paragraph	84.90	0.72	4.24	79.13	1.32	3.96
	2	Have an introduction and a conclusion in my essay	89.80	0.51	4.49	73.26	1.30	3.66
	3	Use link words to make the writing cohesive	90.20	0.51	4.51	75.40	1.31	3.77
	4	Devise outlines before I write	73.47	1.11	3.67	67.06	1.37	3.35
	5	Vary sentences (i.e simple, compound and complex)	72.24	1.11	3.61	67.43	1.44	3.37
Context Appropriateness	1	Consider the supposed purpose	81.63	0.73	4.08	73.58	1.35	3.68
	2	Consider the supposed audience	70.20	1.04	3.51	64.46	1.39	3.22
	3	Consider the supposed writer	72.65	0.95	3.63	69.98	1.31	3.50
	4	Write a lively and engaging composition	76.73	0.87	3.84	73.39	1.40	3.67

- ***T2:*** In my view, the (TEE) has a negative impact on the students' productive skills. Because everyone wants to pass the exam and because reading and grammar get the highest weighting in the exam, everyone focuses on grammar and reading and disregards speaking and writing.
- ***T3:*** The (TEE) writers should be aware that if speaking and listening task types were included in their test, and if writing tasks were weighted more, I would definitely use similar tasks with my Tawjihi students.

These comments, which are taken from the semi-structured interviews, show that even teachers expressed similar views which, in my view, seem to be more realistic and frank. This may be attributed to the relaxed atmosphere prevalent in each interview which enabled teachers to ask for clarifications before giving their answers.

The weight given to each skill in the Tawjihi Exam reflects the importance the test writers give to each skill. The (TEE) is comprised of two papers. The first paper has two sections: reading 50% & vocabulary 25%, and the second paper with three sections: language (35%), literature (20%) and writing (20%). Clearly, speaking and listening skills are excluded which clearly explains why teachers and students ignore both skills in the teaching and learning practices. Because the weight allocated for writing skill represents only 13% of the total grade, many teachers and students tend to ignore this skill in favour of focusing on the more weighted skills such as reading and grammar. That's why Ts & Ss tend to overwhelmingly focus on grammar, vocabulary, reading in the classroom, and they tend to disregard other language skills although the new textbook emphasizes all language skills and areas equally.

- ***Section 3***

How important do you find the following aspects of writing paragraphs and essays for developing the writing skill?

The second section of both questionnaires was intended to investigate teachers and students' views on the importance of five main aspects of writing paragraphs and essays (i.e. mechanics, content, accuracy, organization, context/appropriateness). In order to measure each aspect, several parameters were devised (see table 4 below). In the light of the emphasis put by the new textbook designers on the communicative aspects of writing, our aim was to examine the extent of importance and thus commitment that teachers and students have towards fulfilling those designers' intended aims.

Table(4)

Results of students' activities in the writing class: means, standard deviations, and percentages

	No.	Activity	degree	%	St.dv.	mean
Work to be tested	1	Practice writing tasks that resemble the Tawjihi writing test	moderate	53.62	1.11	2.68
	2	Practice writing tasks taken from previous Tawjihi writing tests	moderate	59.68	1.22	2.98
	3	Try to memorize compositions for the Tawjihi writing test	low	43.92	1.39	2.20
	4	Skip writing sections in the textbook that are not important for the Tawjihi writing test	moderate	62.60	1.59	3.13
Total degree			moderate	54.95	0.82	2.75
Work to develop a skill	5	Practice writing after class as homework	moderate	51.30	1.41	2.56
	6	Try to learn by heart expressions useful for writing activities	moderate	60.27	1.49	3.01
	7	Write on topics related to my experience	moderate	52.03	1.36	2.60
	8	Write daily in journals	low	48.79	1.67	2.44
Total degree			moderate	53.10	0.93	2.65

The greatest value is 5

Interpretation scale: Above 70% means high use; 50% - 69% means moderate use; Below 50% means low use

Notice that most students (62.6%) skip the writing sections in the textbook that are deemed to be not important for the Tawjihi writing test. If this is the most common practice in a writing classroom, then it becomes obvious that students at this stage of their academic life are obsessed with working for the test. Even in their attempt to develop their writing skill, 60.27% resort to learning expressions by heart. It seems that students' are guided here by the Tawjihi writing test as to what sections to focus on or skip. They tend to prioritize their study according to the writing test.

Consider, for example, the following quotations from the teachers' interviews:

- T1: I believe that (TEE) has one positive impact in that teachers and students work a lot on reading, vocabulary and grammar, but, as many other colleagues do, I never teach speaking or writing or listening while preparing my students for this exam. This exam has a negative impact in that many teachers and students disregard these skills and focus on memorization.

them also give students writing tasks taken from previous Tawjihi writing tests. ***This result goes in harmony with the opinions expressed in the semi-structured interview by three English language teachers when asked about the challenges they faced in teaching writing:***

- ***T1:*** Time–constraint is the main challenge. I always try to finish the material required for the Tawjihi Exam. According to the organization of the textbook, each unit has a writing section. So I'm supposed to give one writing lesson depending on the pace of our progress in completing each unit, … perhaps once a week. But writing doesn't receive as much attention as reading and grammar in this exam, and so I ask my students to write 10 compositions at home following the number of units in the textbook. Many teachers ask students to do this writing at home because students are not competent in writing from the early stage. We find ourselves obliged to finish the textbook to prepare our students for the Tawjihi. Our success as teachers is measured by the students' success ratio in the Tawjihi. I myself would feel unsuccessful if my students do not score high in the (TEE). So I do whatever it takes to achieve that.

- ***T2:*** To be frank, writing is not a targeted skill at the secondary stage and indeed not in the Tawjihi year. This can be attributed to its low weight in the (TEE) and to the teacher's grammar-oriented teaching methods.

- ***T3:*** It is true that we are required to ask students to write 10 compositions following each unit. We rarely do that in the classroom and we ask students to do that on their own at home. As an alternative, we predict few topics and we provide our students with compositions based on such predictions to memorize for the exam.

This lends support to Swain's (1985: 43) assertion that "it has frequently been noted that teachers will teach to a test: that is, if they know the content of a test and/or the format of a test, they will teach their students accordingly". According to the results shown in table (3) above, (68.57%) of the teachers reported giving their students compositions as samples to memorize for the Tawjihi writing test. Thomas (2004) goes even further in saying that "the rubrics and sample essays provided by the test designers become the curriculum."

Table(3)

Results of teachers' activities in the writing class: means, standard deviations, and percentages

	No.	Activity	degree	percentage	St.dv.	Mean
Work to be tested	1	Give students writing tasks that resemble the Tawjihi writing test	High	90.61	0.58	4.53
	2	Give students writing tasks taken from previous Tawjihi writing tests	High	79.59	0.85	3.98
	3	Give students compositions as samples to memorize for the Tawjihi writing test	Moderate	68.57	1.50	3.43
	4	Skip writing sections in the textbook that are not important for the Tawjihi writing test	Low	47.35	1.18	2.37
Total degree			High	71.40	0.73	3.57
Work to develop a skill	5	Ask students to practice writing after class as homework	High	83.27	0.69	4.16
	6	Provide students with expressions useful for writing tasks	High	85.31	0.73	4.27
	7	Suggest topics related to students' experience to write on	High	80.82	0.87	4.04
	8	Ask students to write daily in journals	Low	40.82	0.91	2.04
Total degree			High	72.55	0.52	3.63

The greatest value is 5

Interpretation scale: Above 70% means high use; 50% - 69% means moderate use; Below 50% means low use

On the face of it, the overall figures show that teachers are slightly more concerned with helping their students to develop a skill (72.55%) than with preparing them for the Tawjihi test (71.40%). (85.31%) of the teachers report that they provide students with expressions useful for writing tasks, and ask them to practice writing after class as homework (83.27%).

But close examination of the results presented in table (3) above shows that the overwhelming majority of teachers (90.61%) give their students writing tasks that resemble the Tawjihi writing test items and (79.9%) of

This result goes in line with the opinions of three teachers who stressed in the semi-structured interview that they always try to strike a balance between enabling their students to express themselves communicatively and helping them to pass the (TEE). But I quote what one teacher said here: "I teach writing because, unlike listening and speaking, it receives, at least, some attention in the Tawjihi. I believe that test writers should give writing more weight as reading because writing is also an important skill." Another Tawjihi teacher said the following: ***" in the English language classrooms, apart from grammar, reading is the only extensively taught skill, whereas the skills of writing, listening and speaking are not emphasized at all."***

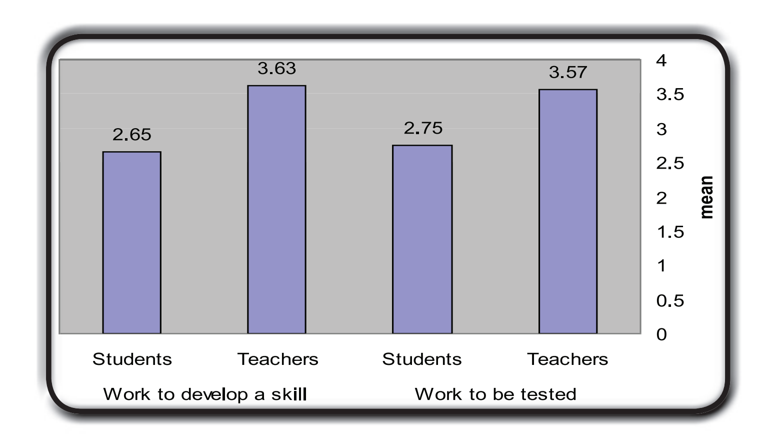


Figure (1)

Overall means of the total degree between students and teachers' activities

The overall results indicate that teachers and students' activities are almost evenly divided over their attempts to combine promoting the writing skill with increasing students' chances to pass the Tawjihi writing test. Close examination of the results (table 3 below) shows that students are more concerned with passing the Tawjihi test. Of course this can be attributed to the detrimental effect of this test on shaping these students' future life. But a closer look at the results obtained for each single item within each dimension (tables 2 & 3) reveals that there is no harmony in the responses within each band, which shows the extent to which teachers and students are confused and uncertain about the actual deep objectives of what they are actually doing in their writing classrooms.

statistical analyses of the data (means and standard deviations), a non-paired t-test was performed to compare the means of the two groups, and then a one-way ANOVA was used to compare the means of the groups that are greater than two.

- ***Section 1:***

Examining the Effect of the Variables of School Location, Class Size, Qualification, Experience, Age, and Gender

The statistical analyses showed that there are no statistically significant differences at the 0.05 level in the activities used by students in their writing classrooms with respect to the school location (p-value 0.98), class size (0.21), or gender (0.38) variables. Similarly, the statistical analyses revealed that there are no statistically significant differences at the 0.05 level in the activities used by teachers in their writing classrooms in relation to the variables of qualification (p-value 0.148), experience (0.25), age (0.34), or gender (0.068). (For more details, see Appendices V & VI).

- ***Section 2:***

How often do you do the following in your writing classes?

To answer this question, the means, standard deviations and percentages are calculated for the items. The table below shows the overall degrees (out of 5) for each item with respect to Likert scale

(1= Never, 2=Occasionally, 3= Sometimes, 4= Often, 5= Always).

When Tawjihi English language teachers and students were asked about the frequency of doing activities that either prepare the students for the Tawjihi test or attempt to develop their overall writing skill, the obtained results were as follows:

Table (2)

Results of teachers' (Ts) and students' (Ss) activities in the writing class

	mean		Std.		percentage		degree	
	Ss	Ts	Ss	Ts	Ss	Ts	Ss	Ts
Work to be tested	2.75	3.57	0.82	0.73	54.95	71.40	moderate	high
Work to develop a skill	2.65	3.63	0.93	0.52	53.10	72.55	moderate	high

Interpretation scale: Above 70% means high use; 50% - 69% means moderate use; Below 50% means low use

of the (TEE). ***Controlled writing tasks should be given more weight and attention in the (TEE) for the following reasons:***

A. They offer a more valid writing test in terms of comparability and marking. According to Ali (1980), the immediate objective of the writing section in the prescribed English books for the secondary stage in Palestine is to enable the students to produce short and controlled pieces of writing.

B. According to my experience, as a former teacher of English and a marker of the (TEE) in Palestine, controlled writing tasks are, to a great extent, manageable by the greatest proportion of candidates who may not be able to perform well on other writing tasks. Having more varied tasks, to a great extent, minimizes the damage that may be done to some candidates from one writing task. Carroll et. al. (1985: 33) recommend offering a variety of writing tasks in public examinations on the assumption that no single writing task should have such importance. In their analysis, it would be better if students were provided with two controlled writing tasks rather than one because giving more than two topics makes the assessment difficult and the students' compositions may become rather repetitive. The letter writing section has become a permanent or even a fossilized part of the (TEE). It has been repeatedly used for many years. Thus, it would be better if differing writing tasks were offered each year. For example, students can be asked to do many other writing tasks such as, formal or informal letters, filling out forms, describing a certain picture or graph, writing postcards and sales notices …etc.

C. Since controlled writing is a prerequisite step for guided writing and thus free writing, giving it some weight can have a positive washback in the classroom as it encourages learners and teachers to devote sufficient time and pay more attention to it before prematurely moving to guided and free writing. In fact, controlled writing provides a good chance for weak candidates to display their simple writing ability.

D. When students are asked to write full dialogues or paragraphs under definite guide-lines, they are expected to produce more or less the same piece of writing, which makes scoring more objective and reliable.

7. DATA ANALYSIS AND RESULTS:

For the purpose of conducting statistical analyses, the statistical package of social sciences (SPSS) was employed. In addition to the descriptive

the (TEE) do not pay attention to their teachers' explanation of this as their concern is to learn directly about what this examination focuses on.

Generally speaking, the writing tasks of the (TEE) are clearly defined, and examinees are provided with authentic context, reasonable purpose for their task, definite situation, and intended audience, but relying heavily in this exam on guided writing or free writing tasks is in need of tremendous improvement. ***The following guide-lines might be useful for the construction of a possible future alternative in the (TEE):***

A. The test writer should avoid problematic areas that require specific knowledge, background, or interest. In Sanders' view (1980- cited in Ramírez, 2006: 79), the topics must be carefully chosen to meet the student's interests (i.e. holidays, letters, folk tales, writing news articles and headlines, writing a newspaper ad, identifying the type of pet or object, describing physical characteristics, writing a letter to give advice, giving a solution to a problem … etc.).

B. The guided writing section should be given less weighting in order to minimize any possible negative consequences that may be reflected in the reliability of scoring and thus in the candidates' results.

C. A selection of topics should not be provided for it distracts candidates' thoughts and wastes a lot of time. In my view, it would be fairer to ask students at the Tawjihi level to do two short guided and free compositions plus two controlled writing tasks in which students' freedom of expression is restricted in their written work to increase the reliability of the scoring. For example, students can be given a short reading text to write about, using given notes, a similar paragraph, or they can be asked to rewrite a given story in a different way, or to finish incomplete sentences in different ways, or to write a sentence preceding a given statement, or to fill out a paragraph with blanks. Heaton (1982) and Underhill (1982) have both emphasized the usefulness of controlled writing test as it offers a reliable way of measuring a number of identifiable skills at a time, and it spares examinees wasting a lot of time since they have been given a clearly defined task.

As a result of the above considerations and others, it seems that the textbook change did not spell any significant change in the writing examination

Apart from all these considerations, the fact that the (TEE) focused on guided composition at the expense of controlled writing may have negative washback effects in the classroom. Broughton et al (1980:118 - 119) propose some sort of gradation in the teaching and learning of writing, saying that:

"It seems convenient, then, to structure a writing course through three main stages. These will be: (i) controlled writing, (ii) guided writing, and (iii) free writing. These terms have been fairly loosely used in the past, and the first two are often used as if they are interchangeable. However, it seems sensible to distinguish between writing exercises in which the final product is linguistically determined by the teacher or materials writer and exercises in which the final content is determined.

Thus a paragraph with blanks to be filled may be a legitimate early part of a writing programme, and can be considered a controlled composition, as is one in which, for example, picture prompts, or memory of a model presented by the teacher, leads to the students reproducing more or less exactly the same final product as each other. On the other hand, a composition in which the teacher provides the situation and helps the class to prepare the written work, either through written or oral assistance, is a guided composition, because each piece of work is different in the language used, even if the content and organization are basically the same throughout the class. A free composition usually means a composition in which only the title is provided and everything else is done by the student …. it is useful in discussing the development of writing skills to think in terms of these three levels. Generally, the controlled stage concerns itself with the production of accurate language in context, the guided stage with the organization of material which is given, and the free stage with the production by the student of both content and language."

As far as the writing component of (TEE) is concerned, the two guided writing sections would drive teachers and students in the following years to focus on this type at the expense of controlled and free writing. Guided writing is important for promoting accuracy, and free writing is essential for developing creativity. Heaton (1988: 137) expresses concerns about the terrible washback effect of examinations involving composition writing in that teachers usually predict the requirements of public exams (such as TEE) and prematurely proceed from controlled composition to free composition before the basic writing skills have been mastered. Moreover, even when some teachers try to focus on guided composition, learners who are mainly interested in passing

the four options in order to choose the two topics they prefer to write about. In Heaton's (1988: 138) analysis, testees may waste a lot of time in deciding which writing task to choose if several topics are provided. Moreover, Alderson (1986) points out that providing candidates with a choice of composition items (like the above items) makes it very difficult for the marker to evaluate and compare their productions.

Secondly, the subjects of some of these topics are beyond the scope of many students of this age. For example, topic (1) of (TEE) 2005 requires, to a great extent, considerable geological, astronomical interest and background. Since the (TEE) is administered to students coming from diverse streams (i.e. scientific, literary, commercial, vocational, industrial, …etc.), candidates with such background will have an unfair advantage over those without it. Similarly, in topic (2) of (TEE) 2005, students with literary background, who may not know a lot about disease in animals may not be able to write about such a topic even in their mother tongue. Similarly, in dealing with topic (2) of (TEE) 2009, students may find it difficult to write on the subject of "recycling" even in their mother tongue let alone in a foreign language. This is a very scientific subject that requires solid background knowledge of environmental issues and even of chemistry. Alderson (1986) indicates that such topics may give some advantage to some candidates over others because they, to some extent, involve specific background or cultural knowledge.

But when the researcher referred to the Tawjihi new textbook, what is being involved is that the examiners wanted students to reproduce in writing what they had studied in the reading component of the syllabus. In principle, this way of controlled writing in which students are given a reading text and then required to write a similar paragraph could be a useful way of promoting students' writing skills, and in Heaton's (1988: 154) view, it increases the reliability of scoring because it regulates students' freedom of expression. But this is not really the case when teachers recommend several topics to their students based on the reading selections, and students learn them by heart. This pattern of writing tasks could not only hinder students' creativity but also could give an unfair advantage for students who luckily learnt by heart the given reading selection over those who did not. In my view, it would be fairer if test takers were given an unfamiliar reading selection, and then asked to reproduce a similar one in their own words.

Table (1)

Reliability of Teacher and Student's Questionnaire

Section		Cronbach alpha	
		Ss	Ts
How often do you do the following in your writing classes?		0.632	0.581
How important do you find the following for developing your writing skill?	Mechanics	0.774	0.616
	Content	0.770	0.460
	Accuracy	0.834	0.384
	Organization	0.828	0.598
	Context/Appropriateness	0.787	0.772
	Overall reliability	0.898	0.836

Interviews: Semi-structured interviews were held with five English language teachers. The interviews questions were designed and employed as a supplement to the questionnaire to get an in-depth understanding of teachers' teaching practices in the writing classroom, and their opinions about the impact of the (TEE) on the learning-cum-teaching process.

Population of the Study and Sample: The questionnaires were distributed among two samples taken from the population of the study which consisted of (3221) - all Tawjihi students (2237 literary stream, 790 scientific stream, 156 commercial stream, and 38 industrial stream) and 49 English language teachers at the governmental schools of Bethlehem Governorate. The first sample covered 439 Tawjihi students from eleven secondary schools chosen according to location and gender (representing 13.6% of the total population number), and the other sample covered 49 English language teachers (representing the whole population), as shown in Appendix (III).

Limitation: The fact that the sample of the present study is taken from one governorate represents the main limitation of this study.

6. CRITICAL ANALYSIS OF THE COMPOSITION SECTION IN (TEE) 2005 AND (TEE) 2009:

At first glance, both writing examinations (Appendix IV) seem to be relatively similar in terms of format and organization. When taking the two writing examinations, test takers have to carry out two irrelevant actions in order to get access to the intended task. ***Firstly,*** they have to read and analyze

nothing has been done to improve this exam following that textbook change, as will be seen later in comparing an old exam version with a new one. It seems that "to innovate through testing", as Wall and Horák (2006: 3) put it, has no place in Palestine. Nothing has been done to create a match between the new textbook and the (TEE). As stated earlier, the purpose of this study is to examine the potential impact of the (TEE) on the teaching-cum-learning practices in the writing classroom as well as the implications for language education in general, and for language testing, in particular.

5. METHODOLOGY:

Instruments and Data Collection: This paper employs a combination of qualitative and quantitative data (i.e. a multi-method approach). The first will be a critical analysis of the writing Tawjihi test items in the light of the new textbook aims and design. The second will be semi-structured interviews with EFL teachers.

The third approach will be based on two structured questionnaires investigating the English language teachers and students' practices in the writing classrooms following the textbook change to cross-check the qualitative and the quantitative findings (see Appendices I & II). Each questionnaire consisted of three sections; the first covers subject information. The second section which was made up of eight items attempted to examine whether teachers and students' practices in the writing classrooms were focused on developing a language skill or on achieving higher scores in the Tawjihi writing test. The third section which investigates teachers and students' views on writing consisted of 20 items, grouped into five components. The first component, 'mechanics' includes three items pertaining to handwriting, punctuation, and neatness of paper. The second 'content' embraces three items relating to topic sentence, supporting details, and giving evidence. The third component 'accuracy' includes four items focusing on using correct structure, vocabulary, and the target language. In order to guarantee that students understand the items, Arabic translation was provided beside each item. Before starting filling out the questionnaire, the English teacher explained to the class the procedure, and stayed in the classroom to answer students' queries.

The two questionnaires were presented to a panel of experts to eliminate any threats to their validity. To ensure the reliability of both questionnaires, Cronbach alpha test was used as shown in table (2).

attention (59.6%) and the communicative context received the least proportion of attention (6.8%). So contrary to the washback intended by policy-makers and test-constructors, the study showed that writing with a communicative purpose did not take place in schools; both teachers and students focused on the testing requirements and the markers' predicted preferences.

The above studies, which represent diverse contexts of washback from tests on teachers and learners' practices in their classrooms, support, in principle, the existence of washback, but they do not offer absolute evidence regarding its nature (i.e. whether it is positive or negative). As Alderson and Hamp-Lyons (1996: 281) put it: "much has been written about the influence of testing on teaching. To date, however, little empirical evidence is available to support the assertions of either positive or negative washback". Andrews (1994a: 44) goes even further to cast doubts on the existence of washback saying that "although a great deal has been said and written about washback, there is in fact relatively little empirical evidence for its existence".

Of course, one cannot do justice in a few paragraphs to the accumulated literature on the washback effects of exams on the teaching and learning practices. As far as this study is concerned, observation from the studies surveyed above give empirical support for the existence of tests' washback as a phenomenon in the given environments, and shows that high-stakes tests could be influential in effecting pedagogical change either positively or negatively. However, these studies give tentative results as to whether washback effects can be intentionally manipulated to produce specific changes in the teaching\ learning environments. It seems that washback represents a complex product of an interactive process between many factors that are specific to each given context. The conceptual essence of washback seems to be incapable of accommodating the complexity of testing, teaching, and learning practices in the field. Obviously, more empirical evidence of washback effects from new settings is badly needed to clarify better how this phenomenon can be properly gauged and effectively utilized in the domain of teaching and learning language.

Throughout my literature review, at least to the best of my knowledge, no concrete studies have been conducted in Palestine to investigate the relationship between a high stake exam, such as the GSC in general and the (TEE) in particular, and classroom performance. Despite the English language textbook change, the (TEE) itself has received little attention, and almost

into a channel for promoting their students' proficiency in English for realistic language use situations.

Ferman (2004) conducted a study which examined the washback effects of a new national EFL oral matriculation test in Israel. The participants of the study were 120 students, 18 teachers and 4 inspectors. Ferman adopted a multimethod approach employing four types of instruments: structured questionnaires, structured interviews, open interviews, and document analysis. The study revealed robust positive and negative washback effects for the new test on the educational processes.

Unfortunately, washback effects cannot always come up to the decision makers' expectations. For example, Qi (2004) examined the intended washback effects of the English National Matriculation Test in China in an attempt to show the extent to which this exam can produce intended changes in the English\teaching and learning environments. The data for the study were collected by in-depth interviews from and follow-up contacts with eight test constructors, ten secondary school teachers, and three English inspectors. The findings indicated that the test constructors' intended positive washback was to create a shift from formal language knowledge to language practice and use. The results obtained from the participants, however, showed that little change was taking place, and there still was a great emphasis on formal linguistic knowledge in the classrooms rather than on the communicative use of language. Luxia Qi concluded that the exam brought about only limited intended washback effects in the language teaching and learning contexts in China.

Four years later, Qi (2007) investigated the actual and the anticipated effects of a writing task in the National Matriculation English Test in China on secondary school teaching and learning. The study was conducted on a massive number of test constructors, teachers, and students, using interviews, classroom observations and questionnaires. The study examined the writing practice in schools against test constructors' intentions to make students write in a communicative way. Qi concluded that there was a gap between the views of test constructors on the one hand and those of teachers and students on the other. For example, while teachers and students put great emphasis on mechanics of writing, grammar, and accuracy, test constructors paid little attention to these issues and emphasized the communicative context of writing. For teachers and students, accuracy received the highest proportion of

middle of the twentieth century (e.g., Vernon, 1956). Since then, it has been scrutinized in different settings from different perspectives (e.g. Popham, 1987; Frederiksen & Collins, 1989; Airaisian, 1988; Madaus, 1988; …etc.). More recently, different empirical studies have been conducted to examine the effect of various types of tests in diverse settings: England (Green 2007, Scott 2005, North America (Alderson & Hamp-Lyons, 1996), China (Qi 2004; Qi 2007), Hong Kong (Cheng, 1997, 1998), Japan (Watanabe, 1996), Israel (Shohamy et al., 1996), Sri Lanka (Wall & Alderson ,1993; Wall, 1996), … etc.

Cheng (1997) examined the washback effect of language testing during a process of introducing change in the Hong Kong Certificate of Education Examination (HKCEE) - a key public examination. Cheng distributed a questionnaire among 42 students. According to the results of Cheng's study, the students singled out the HKCEE as the greatest influential factor in their learning (30%), followed by the influence of future careers, their parents' worries, and contest with their peers (ibid: 47). This result lends greater support to the idea that high-stakes exams have the greatest impact on shaping students' learning.

In another study conducted to explore the washback effects of the English language component of the Japanese university entrance examination on teaching practices, Watanabe (2004) investigated the validity of some predictions made about the exam such as "frequent reference to the examinations; overreliance on grammar-translation methods; detailed explanations of formal structures of English rather than its use in actual communicative situations; little use of English aurally/orally; and a limited variety of classroom organization patterns". The data was collected via observation from English language classes of five teachers from three different schools, and via interviews held with the teachers prior to the observations. According to the obtained results, the predicted types of negative washback were detected in very few cases, and even in some cases reverse tendencies to the predictions were noticed. Watanabe (2004: 138) came to the conclusion that the entrance examination produced only a little negative washback to only certain aspects of some teachers' lessons, but triggered some sort of positive washback in which teachers could turn the exam preparation scheme

The objectives of the new textbook, English for Palestine, were set out by a team of Palestinian educators. The new textbook, published by Macmillan Education Ltd. and on which (TEE) 2009 was based, embraces two books: a student's book and a workbook. The student's book, which is described by innovators as more communicative, offers a complete language immersion for non-native speakers to enhance the students' abilities in oral and written language expression. The 12th grade textbook has ten units in all. The first six units are for all students; the last four units are for students who wish to further their education beyond high school. The complexity of the units increases gradually as the first few units have rather short and simple texts, progressing to more difficult and longer texts in the last few units. The text selections are current and provide real world experience to arouse the students' interest, but the new book has less literary selections than the abandoned one.

English for Palestine is more communicative than the previous textbook PETRA. It has less grammar and less literary selections. The aim of the 12th grade textbook is to combine all previous levels to culminate in a comprehensive program addressing listening skill, oral communication, reading skills, writing skills, language and cultural awareness as well as thinking and learning skills.

Specifically focusing on writing skills, this series directly facilitates, with ease if properly used, the students' abilities as writers. Within each unit, activities are related to the reading selection. Therefore, the students are given the background knowledge or research necessary in which to prepare a written composition. The students are guided with suggested opening sentence/s and paragraph-by-paragraph outline to address a specific audience on the topic purposed by the assignment.

Theoretically speaking, the 12th grade series, English for Palestine, if properly used, can effectively prepare students for the written component of the Tawjihi section on English Language. It provides information on real world issues that they can use in various situations post graduation. The students, in turn, can apply the writing skills obtained throughout this series to their future endeavors, either in their vocational stream or academic stream.

4. REVIEW OF LITERATURE:

The discussion of the impact of high-stake exams on teaching-cum-learning process in the literature of general education goes back to the

study is, therefore, meant to examine the influence that this examination may have on the teaching-cum-learning practices in the writing classroom, and to highlight the implications for language education in general, and for language testing, in particular.

3. CONTEXT AND USE OF THE (TEE):

The Tawjihi Exam (TE) is administered annually to more than 80,000 Palestinian students who complete their secondary education. Students have to get a "pass" grade in order to be awarded the General Secondary Certificate. As an examination-oriented system, the (TE) represents a significant turning point in the life of every Palestinian student. In this exam, the Palestinian student has to take tests in ten subjects, one of which is English – a compulsory subject for all candidates regardless of their academic stream.

In its present form (Appendix IV), the Tawjihi English Exam (TEE) consists of two papers; the first has two main parts (i) Reading Comprehension, and (ii) Vocabulary, and the second paper has three main parts: (i) Language, (ii) Literature, and (iii) Composition. According to its multiple purposes, the (TEE) is actually a combination of different types of testing. It is a proficiency test since it is intended to assess the students' general language ability. But the importance of this test stems from the fact that it shapes the future life of all examinees each year. In fact, only those whose Tawjihi scores rank high have the chance to enroll at a university, but those who do not, have no chance to further their higher studies and usually go for the labour market.

The (TEE) can also be viewed as an achievement test because it is based on a syllabus. Although it assesses the students' learning outcome of the English curricula throughout the twelve years of learning this language, its structure and content are actually based on the curriculum of the third secondary class (The last year of the secondary stage).

The old curriculum (called PETRA) on which (TEE) 2005 and downwards were based, consisted of two students' books. The first, COURSE III, was meant for intensive reading and it contained eight units. Each unit included eight sections: a reading passage, vocabulary and notes on this passage, structure, guided composition, listening passage, conversation, pronunciation, and spelling. The second, ANTHOLOGY III, was intended to develop the students' extensive or broad reading by means of a variety of prose (extracts of literary, social, scientific and newspaper/magazine writings) and poetry.

More recently, educators talk of tests' impact not only on learners and teachers but also on educational systems and society. For example, Shohamy (2001: 4) asserts that while "traditional testing" focuses on the test on its own without proper regard to testees, education and other relevant contexts, "use-oriented testing" takes into account the implications and consequences of the test results for all parties concerned, especially testees, teachers, learning material, and methods employed in the teaching-cum- learning context.

This paper begins by offering a brief description of the context and use of the Tawjihi English Exam (TEE) (Leaving Certificate) in Palestine. In the light of this description, the paper presents a comparative critical analysis of the writing section of this test for the year 2005 (a test version before textbook change) and 2009 (latest test version after the textbook change) to examine whether the textbook change has been accompanied by a change in the nature of the writing questions in the Tawjihi Exam. Then, the paper investigates, through two questionnaires and interviews with teachers, the influence that this exam may have on the teaching-cum-learning practices in the writing classroom. Finally, the paper concludes with recommendations for improving the writing component of the Tawjihi Exam.

2. PROBLEM STATEMENT AND PURPOSE OF STUDY:

It is alarming to observe a general weakness in the school-leavers' writing abilities. One might claim that governmental school teachers' practices in the writing classroom tend to undermine the importance of the writing skill as a basic syllabus component, or that these practices are aimed at testing (i.e. teach to test). It is true that the English language textbook has been changed, but what counts is whether this change has practically led to tangible change in the teachers and students' practices regarding this skill, or whether anything has been done to improve (TEE) to create a match between the new textbook and this exam.

This query stems from my observation, as a university professor of English, of the low performance of governmental school-leavers when they get to a university or college. Most of them have to do a lot of remedial courses in English in general, and in writing in particular. All in all, the teaching practice regarding the writing skills at schools has to be investigated and reconsidered with an aim to improve the situation and find out workable solutions. This

classroom activities to the demands of the test, especially when the test is very important to the future of the students, and pass rates are used as a measure of teacher success. This influence of the test on the classroom (referred to as washback by language testers) is, of course, very important; this washback effect can be either beneficial or harmful." (p. 17)

In the same vein, Shohamy (1992: 513) defines washback in terms of language learners as test-takers when she describes "the utilization of external language tests to affect and drive foreign language learning in the school context." She notes that "this phenomenon is the result of the strong authority of external testing and the major impact it has on the lives of test takers" (ibid). Shohamy cites the introduction of new English speaking tests in Israel, and the ACTFL Guidelines and Oral Proficiency Interview in the United States as two examples showing "the power of tests to change the behavior of teachers and students" (Shohamy, 1992, p. 514).

With regard to the intended use of a revised national exam in Sri Lanka to create curricular change, Pearson (1988: 106) detected an overt intention to employ public examinations as levers which will convince learners and teachers to pay heed to communicative skills and to practice teaching-learning activities that can potentially develop such skills. Furthermore, in a comparison between school tests and external tests, Shohamy (1993b: 186) states that external tests have become most influential tools that can initiate change and prescribe the behaviour of those affected by their results - administrators, teachers and students. In some contexts, decision makers, who are sensitive to the reliable power of general tests, usually employ such tests to enforce new textbooks and teaching methods. Thus external tests are currently used to motivate students to study, teachers to teach, and decision makers to modify the curriculum. Shohamy (ibid) refers to the use of general tests as levers for affecting the educational process as the "washback effect or measurement-driven instruction."

In a study meant to examine the Hong Kong Certificate of Education Examination (HKCEE), Cheng (1997) used the term washback to mean "an active direction and function of intended curriculum change by means of the change of public examinations" (ibid: 38). In Cheng's view, although the revision of the HKCEE syllabus was proposed to produce top-down intentional washback on English language teaching and learning in Hong Kong secondary schools, he admitted that unintentional side-effects could crop up (ibid: 39).

1. INTRODUCTION:

The relationship between teaching-cum-learning process and the testing endeavor has always been of paramount importance for language teachers and learners. The question of whether we should focus on the targeted skills in our teaching and learning or focus on preparing our learners for general tests has become an issue of concern for teachers, textbook designers, test writers and students. Green (2007: 76) reports the common assertion that tests can "narrow the curriculum", and that "what is tested is what gets taught".

This potential impact of testing on the teaching-cum-learning process is dubbed in the literature of linguistics as washback. Wall & Alderson (1993) were pioneers in looking analytically at the notion of test washback, suggesting that test designers should be more scientific about the intended impact of their tests, and that researchers in this field should build on research findings from other fields, and should employ more diverse research techniques (including classroom observation). Wall & Alderson (1993: 41) assert that tests can be influential controllers of what takes place in classrooms positively and negatively. Wall & Alderson (1993: 120-121) also draw a subtle line between high-stakes and low-stakes exams saying that "tests that have important consequences will have washback; and conversely, tests that do not have important consequences will have no washback". Regarding the difference between high-stakes and low-stakes exams, Shohamy et al. (1996: 300), following Madaus (1990), claim that while the former entail making decisions about "admission, promotion, placement or graduation are directly dependent on test scores", the latter do not involve such important decisions. In Abrams and Madaus' (2003) view, all high-stakes tests are influential in shaping the teaching and learning activities in the classroom.

The diversity of washback interpretations and practices throughout the world makes it necessary to refine our understanding of this concept as a prelude to our work in this paper. In defining washback, earlier studies such as Buck (1988) and Shohamy (1992) used to take a narrow focus on teachers and learners in classroom settings. When Buck (1988) examined the apparent effect of Japanese university entrance examinations on English-language learning, with special focus on testing the listening skill, washback is described as follows:

"There is a natural tendency for both teachers and students to tailor their

Abstract:

This study is meant to examine the impact of the Tawjihi English Exam (TEE) on the practices of English language teachers and students in the writing classroom in Palestine. For this purpose, two questionnaires were distributed among 439 students and 49 teachers, and semi-structured interviews were held with 5 teachers.

The findings showed that teachers and students of English in Palestine work hard for the (TEE) itself at the expense of developing the writing skill. The study revealed that the majority of teachers give their students writing tasks taken from previous Tawjihi writing tests. Besides, most students reported skipping the writing sections in the textbook that are deemed to be not important for the Tawjihi writing test. The study also elicited the teachers and students' views on the importance of five main aspects of writing paragraphs and essays (i.e. mechanics, content, accuracy, organization, context /appropriateness). The components of "mechanics" and "linguistic accuracy" were rated as the most important, and "appropriateness and communicative context" were rated as least important.

Overall, the results of the study showed that the (TEE), to a large extent, shapes what happens in the English writing classroom. The study recommends a careful review of the various parts of the (TEE) in terms of their format, content, and weight.

Key words: washback, Tawjihi English Exam, test takers, high-stakes test, test-oriented system.

ملخص:

يقصد من هذه الدراسة أن تفحص أثر امتحان التوجيهي في اللغة الانجليزية على ممارسات كل من معلمي اللغة الانجليزية والطلبة في تدريس مهارة الكتابة في فلسطين. وقد تم لهذا الغرض توزيع استبانتين على ٤٣٩ طالباً وطالبة و٤٩ معلماً ومعلمة، كما أجريت مقابلات لهذه الغاية مع ٥ مدرسين.

وقد بيّنت النتائج أن معلمي اللغة الانجليزية وطلبتها في فلسطين يبذلون جهداً كبيراً من أجل الامتحان ذاته على حساب تطوير مهارة الكتابة. كما أظهرت هذه الدراسة أن الغالبية الساحقة من المعلمين يعطون طلبتهم مهام كتابية مأخوذة من امتحانات الكتابة السابقة لامتحان التوجيهي. وبالإضافة إلى ذلك، فقد أفاد معظم الطلبة أنه يتم حذف الأجزاء المتعلقة بالكتابة من الكتاب المقرر لأنها تعدّ غير مهمة للجزء الخاص بالكتابة في امتحان التوجيهي وذلك استناداً إلى خبرتهم ومراجعتهم لأوراق الامتحان للسنوات السابقة، كما استنبطت الدراسة آراء المعلمين والطلبة حول أهمية خمسة جوانب رئيسة للفقرات والمقالات الكتابية (ميكانيكيات الكتابة، المحتوى، الدقة، التنظيم، السياق/الملاءمة). وقد اعتبر الجزءان المتعلقان «بالميكانيكية» و «سلامة اللغة» الأهم من بينها، بينما اعتبرت «الملاءمة» و «السياق التواصلي» الأقل أهمية.

وعلى العموم، أظهرت نتائج الدراسة أن امتحان التوجيهي في اللغة الانجليزية يحدد إلى حد كبير ما يحدث في حصص تدريس الكتابة في اللغة الانجليزية. وتوصي الدراسة بمراجعة حذرة للأجزاء المختلفة لهذا الامتحان فيما يتعلق بالشكل والمحتوى والوزن.

The Impact of the Writing Component of the Tawjihi English Exam on the Classroom Practices in Palestine

Ibrahim Al-Shaer *

* Director of Bethlehem Educational Region, Al-Quds Open University.

ت. من المستحيل أن تكون تلك المعلومة صحيحة.

ث. هناك خطأ ما وقع فيه العلماء في اثبات صحتها.

ج. المعلومة صحيحة لكن العلماء لم يستطيعوا اثباتها.

٢٤. في الهندسة الاقليدية ايضا، عرّفت النقطة والخط على أنهما عنصرين أوليين ، و أنّ الخط يتكون من مجموعة من النقاط. ثم عرّفت العلاقة « تقع على» وتعني أن النقطة س عنصر من عناصر الخط.

مثال: الخط ع يكتب هكذا. ع =﴿ م ، ن ، س ، ص﴾ تقع عليه النقاط الأربعة م، ن، س، ص.

أي من الخيارات التالية يكون صحيحا في هذا النوع من الهندسة؟

أ. يجب أن يحتوى الخط على نقطة واحدة على الاقل.

ب. النقطة هـ لا تقع على الخط ع المذكور في المثال.

ت. عدد النقط التي تقع على الخط ، يمكن أن تكون غير نهائية .

ث. الخط في الهندسة الاقليدية يختلف عن الخط في الهندسة التي تدرس في المدارس.

ج. جميع الخيارات السابقة صحيحة.

٢٥. لديك الجملتان الرياضيتان التاليتان:

الجملة ١: س تؤدي إلى ص وتكتب بالرموز **س ⟵ ص** وهي تكافئ **~ص⟵~س** وتقرأ عكس ص تؤدي إلى عكس س.

الجملة ٢: ع تؤدي إلى عكس ص وتكتب . **ع⟵~ص**

أي جملة من الجمل التالية يمكن استنتاجها من الجملتين ١ و ٢؟

أ. عكس س يؤدي إلى عكس ص **~س ⟵~ص**

ب. س تؤدي إلى عكس ص **س⟵~ص**

ت. ع تؤدي إلى عكس س **ع⟵~س**

ث. س تؤدي إلى عكس ع **س⟵~ع**

ج. الجملتان (ت) وَ (ث) صحيحتان.

انتهى الإختبار بالتوفيق

ب. قد يكون أقليدس أخطأ في رسمه للمثلث.

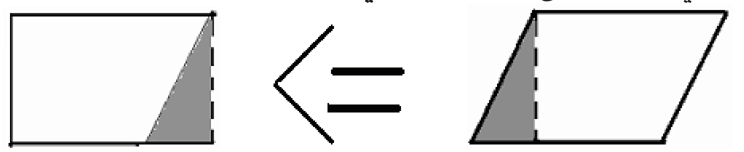
ت. قد يكون أقليدس أخطأ في فهمه لمعنى تساوي الساقين.

ث. قد يكون اقليدس اعتمد على افتراضات غير تلك التي نعرفها في هندستنا التي ندرسها.

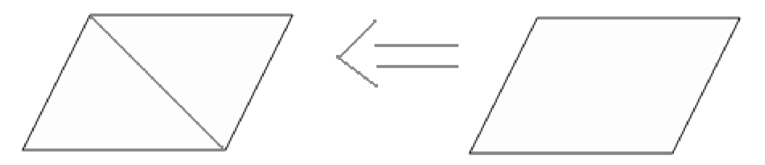
ج. الخيارات السابقة جميعها يمكن أن تكون صحيحة.

٢٢. في محاولة البيان ان مجموع زوايا متوازي الأضلاع = ٣٦٠ درجة

استخدم العالم س الطريقة التالية: بين أن متوازي الاضلاع يمكن تحويله الى مستطيل وبالتالي فإن مجموع زواياه يساوي ٣٦٠ درجة



استخدم العالم ص الطريقة التالية: بين أن متوازي الأضلاع عبارة عن مثلثين متطابقين مجموع زوايا أي منهما يساوي ١٨٠ درجة.



أي من الخيارات التالية صحيح؟

أ. أحد العالمين أخطأ في طريقته.

ب. في أحدى الطريقتين خطأ ما.

ت. يمكن أن يكون هناك أكثر من طريقة لبيان صحة معلومة ما في الرياضيات.

ث. الطريقتين خطأ.

ج. لا يمكن للعالمين ان يكونا صادقين في طريقتيهما معا.

٢٣. اذا لم يستطع علماء الرياضيات اثبات صحة معلومة رياضية ما .

ماذا يمكن أن نستنتج من ذلك؟

أ. إن تلك المعلومة خاطئة دائما.

ب. لا يزال من الممكن أن يتمكن شخص ما، من برهان صحة المعلومة او برهان عدم صحتها.

ج. لإثبات صحة الجملة ٢ ، يكفي أن نثبت أن الجملة ١ صحيحة

١٩. لديك الشكل الرباعي س ص ع غ ،

أي من الخيارات التالية صحيحا؟

أ. إذا كان س ص ع غ متوازي أضلاع ، فهو بالتالي مربع، وبالتالي هو مستطيل.

ب. إذا كان س ص ع غ مربع ، فهو بالتالي معين وبالتالي هو متوازي أضلاع .

ت. إذا كان س ص ع غ مستطيل ، فهو بالتالي مربع ، وبالتالي هو متوازي أضلاع.

ث. إذا كان س ص ع غ معّين ، فهو بالتالي مربع، وبالتالي هو مستطيل.

ج. اذا كان الشكل الرباعي س ص ع غ شكلا رباعيا منتظما، فهو مربع.

٢٠. اقرأ الجمل التالية بعناية:

- إذا كان البعد بين أي مستقيمين ثابت ، فهما متوازيان.
- المستقيمان المتعامدان على مستقيم ثالث متوازيان.
- المستقيم المتعامد على أي من المستقيمين المتوازيين، يكون متعامدا على الآخر.

أي من الجمل السابقة يمكن أن يكون سببا في أن مستقيما يوازي مستقيما آخر؟.

أ. الجملة (١) فقط

ب. الجملة (٢) فقط.

ت. الجملة (٣) فقط

ث. إما الجملة (٢) أو الجملة (٣) فقط.

ج. إما الجملة (١) أو الجملة (٢) فقط.

٢١. في الهندسة الإقليدية القديمة(هندسة تختلف عن تلك التي تعلمتها في المدرسة، سميت بذلك نسبة إلى العالم اقليدس)

برهن اقليدس : (أن كل مثلث هو مثلث متساوي الساقين)

أي من الخيارات التالية يمكن أن يكون صحيح؟

أ. قد يكون أقليدس أخطأ في برهانه.

أربعة أضعاف مساحة المثلث س ص ع

ث. في كل المثلثات المتساوية الساقين تكون مساحة المربع س ك ل ع ، أربعة أضعاف مساحة المثلث س ص ع .

ج. في كل المثلثات تكون مساحة المربع س ك ل ع ، أربعة أضعاف مساحة المثلث س ص ع .

١٧. فيما يلي ثلاث خصائص للمثلث س ص ع،

الخاصية ١: المثلث س ص ع متساوي الأضلاع.

الخاصية ٢: المثلث س ص ع متساوي الساقين

الخاصية ٣: المثلث س ص ع فيه زاويتين متساويتين في القياس.

فأي الخيارات التالية صحيح؟

أ. الخاصية ٢ تؤدي إلى الخاصية ٣ التي تؤدي بدورها إلى الخاصية ١.

ب. الخاصية ٢ تؤدي إلى الخاصية ١ التي تؤدي بدورها إلى الخاصية ٣.

ت. الخاصية ٣ تؤدي إلى الخاصية ٢ التي تؤدي بدورها إلى الخاصية ١.

ث. الخاصية ١ تؤدي إلى الخاصية ٢ التي تؤدي بدورها إلى الخاصية ٣

ج. الخاصية ٣ تؤدي إلى الخاصية ١ التي تؤدي بدورها إلى الخاصية ٢.

١٨. فيما يلي جملتان:

الجملة ١: إذا كان الشكل مربعا، فإن قطراه متساويان .

الجملة ٢ : إذا تساوى قطرا الشكل الرباعي، يصبح الشكل مربعا.

أي من الخيارات التالية صحيح؟

أ. لإثبات صحة الجملة ١ ، يكفي أن نثبت أن الجملة ٢ صحيحة.

ب. لإثبات صحة الجملة ١ ، يكفي أن نجد مربعا واحدا يكون قطراه متساويان.

ت. لإثبات خطأ الجملة ٢ ، يكفي أن تأتي بشكل رباعي واحد أقطاره متساوية ولا يكون مربعا.

ث. لإثبات صحة الجملة ٢ ، يكفي أن نجد شكلا رباعيا قطراه متساويان ويكون مربعا.

ت. إذا كانت الجملة ١ خاطئة فإن الجملة ٢ خاطئة.

ث. لا يمكن للجملتين ١ وّ ٢ أن تكونان صحيحتين معا.

ج. لا يوجد أي خيار من (أ) إلى (ث) صحيحا.

١٥. أي من الخيارات التالية ليس صحيحا دائما؟

أ. إذا كان المثلث س ص ع متساوي الأضلاع فإنه متساوي الساقين أيضا.

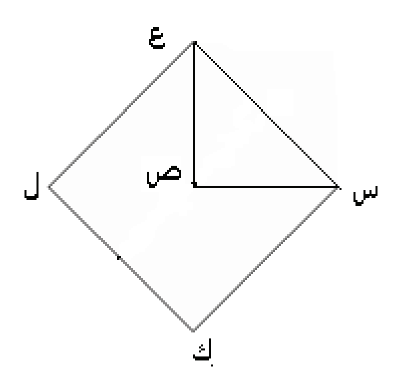
ب. إذا كان المثلث ك ل ن قائم الزاوية في ل فإن الزاويتين ك وَ ن حادتان.

ت. إذا كان المثلث هـ ط ي متساوي الأضلاع، فانه حاد الزوايا .

ث. إذا كان المثلث أ ب ج ، فيه مجموع زاوية ج وَ زاوية ب أقل من ٩٠ درجة ، فإن المثلث منفرج الزاوية.

ج. اذا كان المثلث منفرجا ، فإنه متساوي الساقين.

١٦. المثلث س ص ع قائم الزاوية في ص ومتساوي الساقين . تم إنشاء المربع س ك ل ع على وتر المثلث، كما في الشكل التالي:



من هذه المعلومات يمكن أثبات أن مساحة المربع س ك ل ع هي أربعة أضعاف مساحة المثلث س ص ع. ماذا يمكن أن نستنتج من البرهان؟

أ. في المثلث المرسوم فقط ، يمكننا التأكد أن مساحة المربع س ك ل ع هي أربعة أضعاف مساحة المثلث س ص ع.

ب. في كل المثلثات القائمة تكون مساحة المربع س ك ل ع ، ، أربعة أضعاف مساحة المثلث س ص ع .

ت. في كل المثلثات القائمة والمتساوية الساقين تكون مساحة المربع س ك ل ع ،

أ. ١٠

ب. ٨

ت. ٨,٥

ث. ٤

ج. لا يمكن معرفتها.

١٢. إذا علمت أن ك ل م ن شكل رباعي، زواياه الأربعة قوائم فأي من الخيارات من (أ) إلى (ج) يكون صحيحا دائما؟

أ. الشكل ك ل م ن مربعا دائما.

ب. الشكل ك ل م ن مستطيلا دائما.

ت. الشكل ك ل م ن معيّنا دائما.

ث. الشكل ك ل م ن شبه منحرف دائما.

ج. الشكل ك ل م ن رباعي غير منتظم.

١٣. إذا تساوى قطرا المعيّن، فأي من الخيارات من (أ) إلى (ج) يكون صحيحا دائما؟

أ. تصبح جميع زوايا المعيّن قوائم.

ب. تقسم الأقطار، المعيّن إلى أربعة مثلثات متساوية الساقين.

ت. يصبح المعيّن شكلا رباعيا منتظما.

ث. يصبح المعيّن مربعا.

ج. جميع الخيارات السابقة صحيحة.

١٤. فيما يلي جملتان:

الجملة ١: الشكل س هو مستطيل.

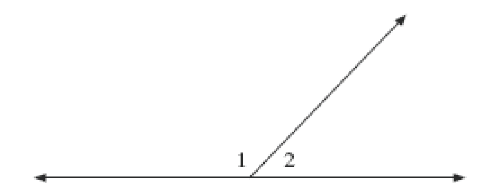
الجملة ٢: الشكل س هو متوازي أضلاع.

أي من الخيارات التالية صحيح؟

أ. إذا كانت الجملة ٢ صحيحة فإن الجملة ١ صحيحة.

ب. إذا كانت الجملة ١ صحيحة فإن الجملة ٢ صحيحة.

٩. في الشكل التالي زاويتين، الزاوية ١ والزاوية ٢ .



أي من الخيارات من (أ) إلى (ج) ليس صحيحا في الشكل المرسوم؟

أ. الزاوية < ١ حادة والزاوية ٢ منفرجة.

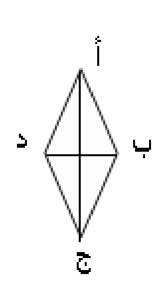
ب. الزاويتان متكاملتان (مجموعهما ١٨٠ درجة).

ت. قياس الزاوية ١ أكبر من قياس زاوية ٢.

ث. الزاوية ١ منفرجة والزاوية ٢ حادة.

ج. الزاوية ١ والزاوية ٢ تشكلان زاوية مستقيمة.

١٠. أمامك المعيّن التالي:



فيه القطران ب د ، أ ج

أي من الخيارات (أ) الى (ج) صحيحة.

أ. القطران ب د وَ أ ج متعامدان.

ب. القطران ب د وَ أ ج ينصف كل منهما الآخر.

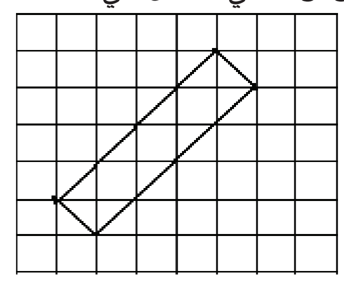
ت. المثلث أ ب ج متساوي الساقين.

ث. المثلث ب أ د متساوي الساقين.

ج. كل الخيارات من (أ) الى (ج) صحيحة.

١١. أمامك شكلا مرسوما على شبكة مربعات

عدد المربعات التي يمكن أن تغطي الشكل هي :



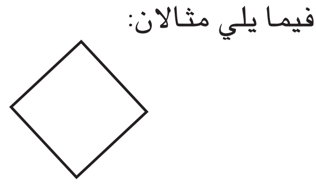
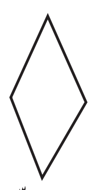
ت. فيه ٤ زوايا قائمة.

ث. قطرا المربع متعامدين.

ج. جميع ما ورد أعلاه صحيح.

٧. المعيّن هو متوازي أضلاع فيه كل ضلعين متجاورين متساويين.

فيما يلي مثالان:

أي من العبارات التالية صحيح في المعيّن؟

أ. أضلاعه الأربعة متساوية.

ب. أقطاره ينصف كل منهما الآخر

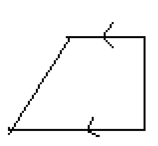
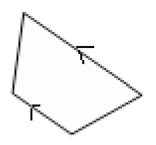
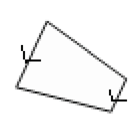
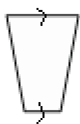
ت. زواياه جميعها قائمة.

ث. أقطاره متساوية.

ج. الخياران (ا) وَ (ب) صحيحان.

٨. شبه المنحرف هو شكل رباعي مغلق، فيه ضلعان متوازيان، وضلعان غير متوازيين.

فيما يلي أربعة أمثلة:

أي من الخيارات من (ا) الى (ج) التالية صحيحا في شبه المنحرف

أ. يجب أن يكون الضلعان غير المتوازيين متساويان .

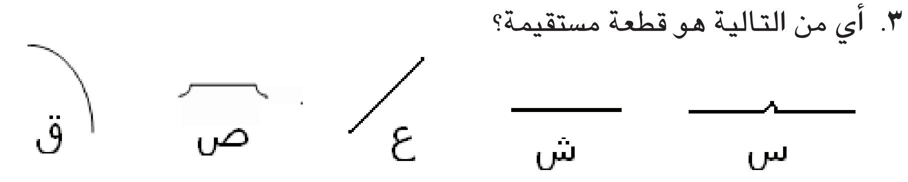
ب. أقطاره متساوية .

ت. فيه كل زاويتين متقابلتين متساوتين.

ث. زواياه جميعها متساوية

ج. لا يوجد أي خيار من (أ) الى (ث) صحيحا.

٣. أي من التالية هو قطعة مستقيمة؟



أ. س وَ ش وَ ع فقط.

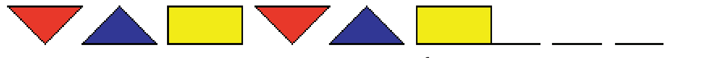
ب. ش فقط.

ت. ع وَ ش فقط.

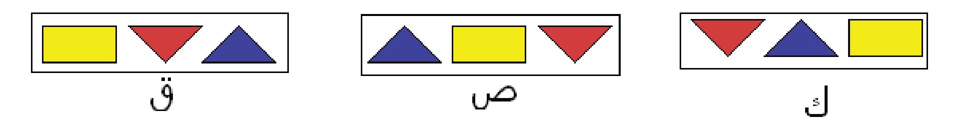
ث. جميعها قطعا مستقيمة.

ج. لا يوجد في الأشكال أي قطعة مستقيمة.

٤. أمامك نمطا مكونا من تتابع لاشكال هندسية



أي من المجموعات التالية يمكن أن يكون مكملا للنمط:



أ. ص فقط.

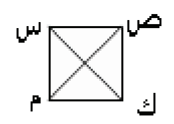
ب. ك فقط.

ت. ك وَ ص فقط.

ث. جميع ما سبق يمكن أن يكون مكملا للنمط.

ج. لا يمكن إكمال النمط بأي من ك أو ص أو ق.

٥. أمامك المربع ك م س ص



٦. أي من الخيارات من (أ) إلى (ج) يعطى صفة المربع ك م س ص؟

أ. فيه ٤ أضلاع متساوية.

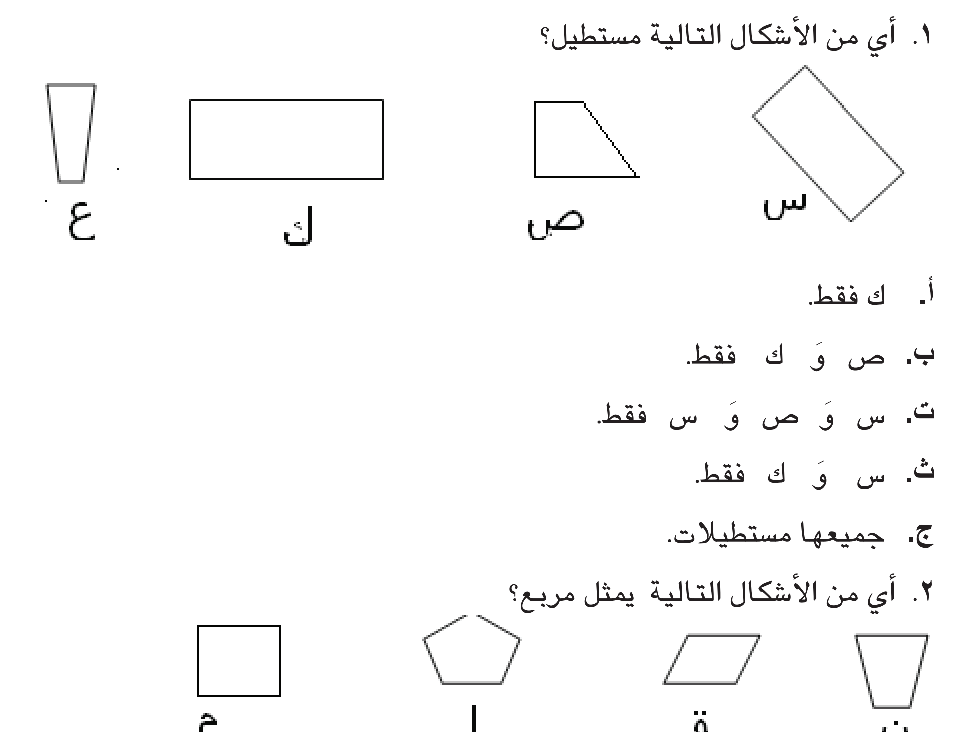
ب. فيه قطران متساويان.

Appendix 2

اختبار مستويات التفكير الهندسي (فان هيل)

عزيزي الدارس هذا الاختبار لقياس مستوى التفكير الهندسي عندك، قد لا يكون باستطاعتك أن تجيب على جميع الأسئلة، فقط اعمل جهدك، واقرأ البدائل الخمسة التي تلي كل سؤال جيدا ثم اختر البديل الأصح من بينها، بوضع (✓) مقابل رمز اختيارك، لاحظ أن هناك إجابة واحدة صحيحة لكل سؤال.

١. أي من الأشكال التالية مستطيل؟



أ. ك فقط.

ب. ص وَ ك فقط.

ت. س وَ ص وَ س فقط.

ث. س وَ ك فقط.

ج. جميعها مستطيلات.

٢. أي من الأشكال التالية يمثل مربع؟

أ. م فقط.

ب. ق وَ ن فقط.

ت. ن وَ ق وَ ل فقط.

ث. ق وَ م فقط.

ج. جميعها مربعات.

رقم العبارة	العبارة	النوع
٤٦	أحب العمل في فريق	
٤٧	من السهل عليّ توضيح أفكاري للآخرين	
٤٨	أستمتع بالحوار مع أصدقائي	
٤٩	أستمتع بوجودي ضمن مجموعات دراسية منتجة	
٥٠	لي على الأقل ثلاثة أصدقاء مقربين	
٥١	عندما أثق في الآخرين أعطيهم أكبر قدر من مجهودي	
٥٢	اهتم بالقضايا الاجتماعي أو الشخصي الخارجي ومسبباتها	
٥٣	أحب أن أكون سبباً في مساعدة الآخرين	
٥٤	أتعاطف مع أصدقائي وأفهم وجهات نظرهم	
٥٥	أستمتع بقضاء الكثير من الوقت في الهواء الطلق	
٥٦	أربي حيوانا واحدا على الأقل في بيتي	
٥٧	أستمتع بالعمل في الحدائق	
٥٨	أتعلم كثيرا حين أراقب حركات الحيوانات وكيفية تعايشهم في الطبيعة	
٥٩	أحب جميع أنواع الحيوانات	
٦٠	أستمتع بدراسة علوم الأحياء والنبات والحيوان	
٦١	اهتم بالقضايا البيئية في الأماكن المختلفة	
٦٢	أحافظ على الحدائق العامة لأنها من حق الجميع	
٦٣	أحب زيارة الأماكن المدهشة في الطبيعة	
٦٤	أستطيع أن أقضي وقتا طويلا في لوحدي	
٦٥	أحتفظ بدفتر أدوّن فيه مذكراتي وما يحدث معي من أمور	
٦٦	أحب أن احل مشكلاتي بمفردي	
٦٧	عندما أعمل بمفردي أنتج أفضل من العمل في مجموعة	
٦٨	أفهم اختلي بنفسي احيانا	
٦٩	أفضل أن أذهب في رحلة إلى الطبيعة بمفردي على أن اذهب في رحلة إلى شاطئ مزدحم	
٧٠	عندما أبدأ مهمة أستطيع الإجابة على كل أسئلتها	
٧١	عندما أعمل بمفردي أنتج أفضل من العمل في مجموعة	
٧٢	أفهم أفضل عندما أدرس لوحدي	

مع الشكر

رقم العبارة	العبارة	النوع
١٨	أحب حصة الرياضيات	
١٩	أحب الرسم	
٢٠	أحب أن أرى صورا أكثر من الكلمات عندما أقرأ كتابا	
٢١	أستطيع تخيل الكثير من الأشياء في رأسي	
٢٢	أحلم كثيرا بالمستقبل	
٢٣	أفهم دروسي المشروحة بالمخططات والرسومات أكثر من المشروحة بالكلام	
٢٤	أستطيع أن أبني أشكالا ذات ثلاثة أبعاد بسهولة بالليغو مثلا	
٢٥	أحب الأفلام والعروض التي فيها خيال	
٢٦	أرتب أفكاري بدقة	
٢٧	أتذكر بسهولة الأشياء المنظمة في رسومات وخرائط	
٢٨	أجد صعوبة كبيرة في الجلوس بهدوء لمدة تزيد عن ساعتين	
٢٩	أتوصل إلى أجمل الأفكار حين أكون ماشيا أو راكضا أو عندما أكون ألعب	
٣٠	أعيش أسلوب حياة نشطاً ومليئاَ بالحركة	
٣١	أعتقد أن الجسم السليم مهم للعقل السليم	
٣٢	أجد صعوبة كبيرة في الجلوس بهدوء لمدة تزيد عن ساعتين	
٣٣	أستمتع بالألعاب الرياضية في الهواء الطلق	
٣٤	أستمتع بالحركة والنشاط المستمر	
٣٥	استخدم مهاراتي الجسمية وحركات يدي ووجهي لتوضيح أفكاري للآخرين	
٣٦	أحب لمس الأشياء للتعرف عليها جيدا	
٣٧	أتحمل الضوضاء والأصوات المرتفعة	
٣٨	عندما أتعمق بالدراسة أجد نفسي أدندن أو أصنع بيدي أصواتاَ لها نغمات	
٣٩	يمكنني أن أرتب كلمات بحيث تبدو موزونة بسهولة	
٤٠	أفهم جيداً عندما يكون الحديث له وزناَ موسيقياً	
٤١	أجد نفسي أحيانا وبدون أن أشعر أدندن بمقطوعات موسيقية لإحدى مسلسلات أو الأغاني المشهورة	
٤٢	أستمتع بالعديد من أنواع الموسيقى	
٤٣	اهتم بالعزف على آلة موسيقية	
٤٤	أتذكر بسهولة الأشياء الموجودة في قافية موسيقية محددة	
٤٥	أتذكر القصائد الغنائية بسهولة	

Appendix1

مؤشرالذكاءات

تتكون القائمة من (٧٢) مفردة توضح سلوكك الذى تصف به نفسك. إقرأ كلاً منها باهتمام وأجب عنها بوضع علامة (✘) أمام الجملة التي تصفك بدقة وتعكس وجهة نظرك.

إذا لم تكن الجملة تصفك اترك الخانة فارغة ولا تكتب فيها شيئا.

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإجابتك ستحاط بالسّريّة التامة وهي لأغراض البحث العلمي فقط.

رقم العبارة	العبارة	النوع
١	أستمتع بقراءة الكتب	
٢	أتبادل الرسائل مع أصدقائي من خلال البريد الالكتروني	
٣	أستمتع بحل ألغاز الكلمات المتقاطعة	
٤	أستمتع بكتابة مذكراتي وقصص من تأليفي	
٥	أستمتع بإيجاد الفرق في المعنى بين الكلمات المتشابهة واردد كلمات ومصطلحات أسمعها من وسائل الاعلام	
٦	أهتم باللغات الأجنبية وأحاول تعلمها	
٧	أحب الاشتراك في مجلات مختلفة	
٨	يسألني أصدقائي أحيانا عن تفسير معنى عبارات أقولها أو تتناقلها وسائل الإعلام	
٩	أستمتع بالقراءة عن الفلاسفة القدماء والمعاصرين	
١٠	أحب اللعب بالأرقام	
١١	أستمتع بتصنيف الأشياء في مجموعات متجانسة وفقاً لخصائصها المشتركة	
١٢	أحب اللعب بالأرقام	
١٣	أستمتع بتصنيف الأشياء في مجموعات متجانسة وفقاً لخصائصها المشتركة	
١٤	أتساءل كثيرا عن كيفية عمل الآلات	
١٥	أحاول تنظيم الأشياء في مخططات ورسوم بيانية	
١٦	أستمتع بمختبرات العلوم	
١٧	أحب ترتيب أموري بشكل منطقي ومتسلسل	
١٨	أستطيع حل المسائل الرياضية بسهولة	
١٧	أحب ألعاب الكمبيوتر الحسابية	

11. Halat,E. (2007). Reform-based curriculum & acquisition of the levels. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. vol.3(1):41-49.

12. Knight, K.C. (2006). An investigation into the change in the van hiele level of understanding geometry of pre-service elementary and secondary mathematics.

13. McMillan, J. H. (2000). Educational Research. Fundamentals for the consumers (3rd ed.). New York: Addison Wesley.

14. Professional Handbook for Teachers .(2009). GEOMETRY: EXPLORATIONS AND APPLICATIONS McDougal ,Littell Inc. All rights reserved

References:

1. Armstrong, T. (2009). Multiple Intelligences in the Classroom 3rd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

2. Burger, W.F., & Shaughnessy, J.M. (1986). Characterizing the van Hiele levels of development in geometry. Journal for Research in Mathematics Education, 17, 31-48.

3. Crowley, M. (1987). The van Hiele model of development of geometric thought. In M. M. Lindquist, (Ed.), Learning and teaching geometry, K-12 (pp.1–16). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

4. Fuys, D., Geddes, D., & Tischler, R. (1988). The Van Hiele model of thinking in geometry among adolescents, Journal for Research in Mathematics Education Monograph No. 3. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics

5. Gardner, Howard (1999). The Disciplined Mind: Beyond Facts And Standardized Tests, The K-12 Education That Every Child Deserves, New York: Simon and Schuster (and New York: Penguin Putnam).

6. Gardner, Howard (1983; 1993). Frames of Mind: The theory of multiple intelligences, New York: Basic Books. The second edition was published in Britain by Fontana Press.

7. Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. Educational Researcher, 18(8), 4-9.

8. Halat,E. (2008). In-Service Middle and High School Mathematics Teachers: Geometric Reasoning Stages and Gender. The Mathematics Educator. 2008, Vol. 18.

9. Halat,E. (2008). Pre-Service Elementary School and Secondary Mathematics Teachers' Van Hiele Levels and Gender Differences. IUMPST: The Journal. Vol 1 (Content Knowledge), May 2008. [www.k-12prep.math.ttu.edu].

10. Hiele, P.M. (1986). Structure and Insight. A Theory of Mathematics Education. Orlando: Academic Press.

DISCUSSION AND CONCLUSION:

MI is an important theory for learners, teachers, and education. It allows learners to realize their strength in learning and gives teachers the opportunity to understand the dynamics of the learners. MI is geared towards the encouragement of students to use their talents and strengths to learn and interact with the content

This study showed that multiple intelligences of QOU learners do vary. This suggests the need for "individual-centered education", with a curriculum tailored to the needs of each learner.

The Van Hiele theory, on the other hand, describes the way in which the understanding of a new topic may develop. This is the notion of stages of learning as means by which the learner may be assisted to seek higher cognitive ground.

The study showed that most QOU learners fell within levels II (Analysis) and III (Ordering). A small portion of them fell within level IV (Deduction) and level V (Rigor), the level at which college students are expected to be (Fuys et al, 1988). This indicates that most of QOU learners were performing at lower (VH) level than expected. So, one can conclude that it is not adequate to rely on a unified mode of instruction.

Using the theory of multiple intelligences in instruction showed that it can facilitate learning in each intelligence area. This fact was supported by the results obtained by the post-test and the pre-test of the second part of the study. The results clearly indicated that instruction developed according to the MI theory improved the (VH) levels of the learners. Learning using a variety of unique experiences allows learners to better understand themselves as lifelong learners.

To conclude, using the theory of multiple intelligences in instructions has several theoretical and practical benefits, it is capable of positively influencing learners' (VH) thinking levels.

- For the second research question: ***What are the VH levels of thinking of QOU learners?***

The results showed that 68.6% of the 33 learners fall in the third level (Ordering) of (VH) geometric thinking levels or below, while only 31.4% are either in the fourth (Deduction) level or fifth (Rigor). Table 1: shows the distribution of the QOU learners' under (VH) levels.

Table 1

Frequency Table for QOU Math Learners' Van Hiele Levels

Level-V (Rigor)	Level-IV (Deduction)	Level-III (Ordering)	Level-II (Analysis)	Level-I (Visualization)	level-0 (Pre-recognition	Level
9.5	21.9	24.7	29.1	14.7	0.1	%
31.4%		68.6%				

- Question three: ***What are the differences in VH levels of thinking before and after applying the MI strategy to QOU learners?***

Using experimental design O_1XO_2 , at the end of the course, the participants were re-evaluated after the geometry course was completed. The post-test included questions similar to those in the pre-test. Table 4 shows the descriptive statistics and dependent sample, t-test, for the pre-test and the post-test for the participants. The Null and Alternate Hypotheses were:

- H0 : $\mu_{Post} - \mu_{Pre} = 0$
- H1 : $\mu_{Post} - \mu_{Pre} > 0$

Table 2 displays the mean score of the pre-test and the post-test in order to help determine the difference in the mean.

Paired Samples Test (P=0.05)

Table 2

Descriptive statistics and the dependent samples for the pre-test and the post-test

		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	post - pret	.39	.55	.096	.19	.59	4.0	32	.000

The post-test mean (3.21) was greater than that of the pre-test mean (2.81). The mean score difference in terms of reasoning stages is statistically significant [t = 4.0), p = 0.00< 0.05].

Data Sources:

A pre-study assessment of the MI profile of the participants and a pretest to evaluate their VH levels of thinking were carried out ***in the first semester of the 2008/ 2009 academic year.***

The participants took MI instructed-based course identified by Howard Gardner in his book, Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences (1983.). The MI philosophy guiding instruction was planned to break down the narrowly confined approach of learning, and to accommodate individual interests, abilities, and rates of learning while fostering a climate of teamwork and mutual support. The course was taught for one semester. The goal was to engage the learners in activities of higher thinking skills. Learners were evaluated both independently and in groups by means of tests, assignments and reports.

DATA ANALYSIS:

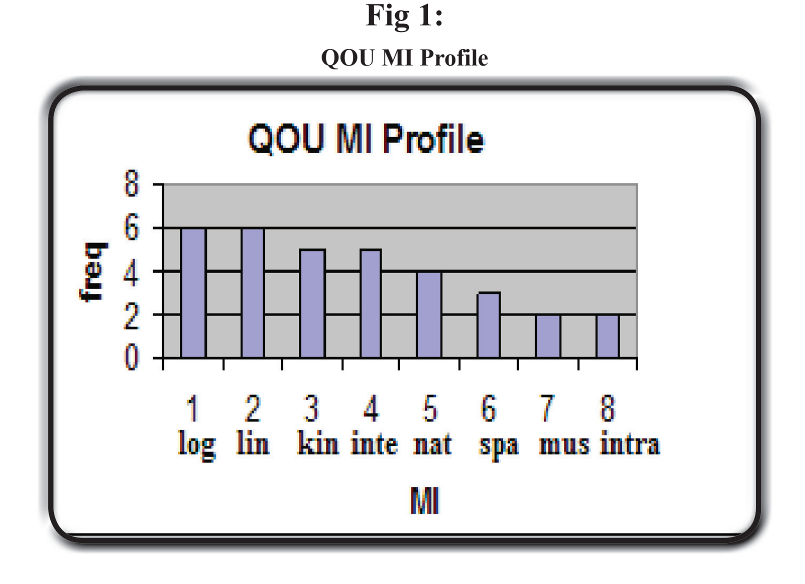
- For the first research question: ***What is the MI profile of QOU learners?***

The results showed that QOU learners have four dominating intelligences which are; the logical-mathematics, linguistic, social and kinesthetic.

Figure 1 shows the MI profile of QOU learners.

Fig 1:

QOU MI Profile



the application of the MI Theory in instruction on raising the VH levels of thinking.

STUDY QUESTION:

- What are the dominated MI of the learners?
- What are the levels of VH of the QOU learners?
- What are the differences in VH levels of thinking before and after applying the MI Theory in instruction?

METHODOLOGY:

Participants:

A convenience sampling procedure defined by (McMillan, 2000) was adopted, 33 learners of QOU ***(18 males, 15 females)*** were selected to participate in this study due to availability. Learners of QOU in Palestine are usually heterogeneous and of mixed-age.

Study Tools:

A MI questionnaire was designed to construct MI profile of the participants. (App 1)

Then, a test was designed according to the model of Van Hiele thinking levels and their description, (App2) and was used as a pre-test and post-test.

The tests were administrated at two QOU study centers to gauge the length and time of the test, and to ensure that the questions reflected the appropriate Van Hiele levels.

Validity and Reliability of the tools:

The MI Questionnaire and VH test were refereed by seven QOU education professors and lecturers, then feedback and suggestions were taken into consideration.

The reliability of the tools were measured using Kuder-Richardson (0.87 and 0.92) and were found to be educationally accepted.

unfortunately, college learners, in many cases are found to be performing at levels below the 5th level (Halat, 2006, 2007), (Knight, 2006).

In 1985, a theory of Multiple Intelligences (MI) was developed by Howard Gardner, Professor of education at Harvard University. It suggests that the traditional notion of intelligence, based on I.Q testing, is far too limited. Instead, Dr. Gardner proposed eight different intelligences to account for a broader range of human potential in learners. ***These intelligences are (Armstrong: 2009):-***

- Linguistic intelligence ("word smart")
- Logical-mathematical intelligence ("number/reasoning smart")
- Spatial intelligence ("picture smart")
- Bodily-Kinesthetic intelligence ("body smart")
- Musical intelligence ("music smart")
- Interpersonal intelligence ("people smart")
- Intrapersonal intelligence ("self smart")
- Naturalist intelligence ("nature smart")

Dr. Gardner's work around multiple intelligences has had a profound impact on thinking and practice in education (Gardner & Hatch, 1989). It says that our curricula focus mostly on linguistic and logical-mathematical intelligences. However, we should also place equal attention on individuals who show gifts in other intelligences (Gardner, 1999: 41-43).

One of the most remarkable features of the theory of multiple intelligences is how it provides eight different potential pathways for learning. If a learner is having difficulties understanding in the more traditional linguistic or logical ways of instruction, the theory of multiple intelligences suggests several other ways in which the material might be presented to facilitate effective learning.

In this study, the argument about using the MI in college instruction might cause raising VH thinking levels of students will be investigated.

PURPOSE:

The purpose of this study is to identify the dominated MI as well as VH levels of thinking of the participants, then to study the effectiveness of

INTRODUCTION:

Recently Van Hiele's Model of Geometric Thinking (VH), has gained prominence in the study of teaching and learning (Crowley, 1987). Research of Van Hiele and others take into consideration five hierarchy levels (Hiele, 1986). They are not age-dependent but hinge upon rich geometric experiences that are developmentally appropriate. They are (Burger and Shaughnessy: 1986):

- ***Level 1 (Visualization):*** Students recognize figures by appearance alone, often by comparing them to a known prototype. The properties of a figure are not perceived. At this level, students make decisions based on perception, not reasoning.
- ***Level 2 (Analysis):*** Students see figures as collections of properties. They can recognize and name properties of geometric figures, but they do not see relationships between these properties. When describing an object, a student operating at this level might list all the properties he/she knows, but cannot distinguish which properties are necessary and which are sufficient to describe the object.
- ***Level 3 (Abstraction):*** Students perceive relationships between properties and figures. At this level, students can create meaningful definitions and give informal arguments to justify their reasoning. Logical implications and class inclusions, such as squares being a type of rectangle, are understood. The role and significance of formal deduction, however, is not understood.
- ***Level 4 (Deduction):*** Students can construct proofs, understand the role of axioms and definitions, and know the meaning of necessary and sufficient conditions. At this level, students should be able to construct proofs such as those typically found in a high school geometry class.
- ***Level 5 (Rigor):*** Students at this level understand the formal aspects of deduction, such as establishing and comparing mathematical systems. They can also understand the use of indirect proof and proof by contra positive, and can understand non-Euclidean systems (Professional Handbook for Teachers, 2009)

Learners who have reached the fifth level should be able to understand the formal aspects of deduction, and can understand non-Euclidean systems. A college-level course usually functions at this level (Fuys et al.1988). But

Abstract:

The aim of this study is to investigate the effect of multiple intelligences-based learning on raising the learner's geometric thinking levels according to (Van Hiele) is point of view.

A sample of (33) learners of Al-Quds Open University was selected. Their multiple intelligences and their levels of Van Hiele were investigated before and after taking a course that was developed according to the multiple intelligences theory. The study tools' validity and reliability were tested; the study followed the experimental design O_1XO_2 .

The statistical analyses revealed the following results:

1. The research assesses all of the eight multiple intelligences in different proportions.

2. There were significant statistical improvements at (α= 0.05) on the mean of (Van Hiele) geometric thinking levels after applying the developed multiple intelligences-based course on the experimental group.

In light of these findings, it is recommended that developing the contents of the curricula and the method of teaching should take into account multiple intelligences and the hierarchical (Van Hiele) geometric thinking levels.

KEY WORDS:

Multiple Intelligences(MI), Van Hiele levels (VH).

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعلم وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مستويات التفكير الهندسي (لفان هيل) عند الدارسين. وقد تشكلت عينة البحث من (٣٣) دارساً من دارسي جامعة القدس المفتوحة، مُسحت ذكاءاتهم المتعددة باستخدام استبانة، وقيست مستويات تفكيرهم الهندسية لفان هيل بوساطة اختبار أعد خصيصاً لهذه الدراسة، قبل وبعد إخضاعهم لتجربة تعلم مقرر دراسي طور وفق نظرية الذكاءات المتعددة، وتأكد الباحثان من صدق أدوات الدراسة، وكذلك تقدير ثباتها باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون، وأُجري البحث وفق التصميم التجريبي O_1XO_2

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. إن أفراد مجموعة البحث يمتلكون الذكاءات المتعددة الثمانية جميعها وبنسب متفاوتة.

٢. أظهرت الدراسة تقدماً ملحوظاً وجوهرياً عند مستوى دلالة ($\alpha= 0.05$) في معدل مستويات التفكير الهندسي (لفان هيل) لدى أفراد مجموعة البحث بعد تطبيق تعلم المقرر المطور، وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحثان بضرورة تنظيم المقررات بحيث يتضمن محتواها مستويات التفكير الهندسية والذكاءات المتعددة، وإجراء المزيد من الدراسات حول استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس مواضيع علمية أخرى.

Multiple Intelligences Theory and Its Effect in Raising the Van Hiele Levels of Thinking

Samir Najdi*

Randa El Sheikh**

*Education Faculty, Alquds Open University, Palestine
**Education Faculty, Alquds Open University, Palestine

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies

Contents

Multiple Intelligences Theory and Its Effect
in Raising the Van Hiele Levels of Thinking
Samir Najdi\ Randa El Sheikh 9

The Impact of the Writing Component of the Tawjihi
English Exam on the Classroom Practices in Palestine
Ibrahim Al-Shaer 33

Burnout Levels of Jordanian Teachers of English in Ajloun Province
Abdallah El-Omari\ Ammar Freihat 71

9. References should follow rules as follows:

   (a) If the reference is a book, then it has to include the author name, book title, translator if any, publisher, place of publication, edition, publication year, page number.

   (b) If the reference is a magazine, then it has to include the author, paper title, magazine name, issue number order by last name of the author.

10. References have to be arranged in alphabetical order by last name of the author.

11. The researcher can use the APA style in documenting scientific and applied topics where he points to the author footnotes.

Guidelines for Authors

The Journal of Al-Quds Open University For Research & Studies Publishes Original research documents and scientific studies for faculty members and researchers in Alquds Open University and other local, Arab, and International universities with special focus on topics that deal with open education and distance learning. The Journal accepts papers offered to scientific conferences.

Researchers who wish to publish their papers are required to abide by the following rules:

1. Papers are accepted int both English and Arabic.
2. each paper should not exceed 35 pages or 8000 words including footnotes and references.
3. Each paper has to add new findings or extra knowledge in its field.
4. Papers have to be on a floppy diskette “Disk A” or on a CD accompanied by three hard copies. Nothing is returnable in either case: published or not.
5. An abstract of 100 to 150 words has to be included. The language of the abstract has to be English if the paper is in Arabic and has to be Arabic if the paper is in English.
6. The paper will be published if it is accepted by at least two revisers. The Journal will appoint the revisers who has the same degree or higher than the researcher himself.
7. The researcher should not include anything personal in his paper.
8. The owner of the published paper will receive five copies of the Journal in which his paper is published.

For Correspondence and Sending Research Use the Following Address:

Chief of the Editorial Board of the Journal of
Al-Quds Open University for Research & Studies

Al-Quds Open University

P.O. Box ; 51800

Tel: 02-2984491

Fax: 02-2984492

Email: hsilwadi@qou.edu

Design and Artistic Production:

Graphic Design & Production Department
Scientific Research & Graduate Studies Program

Al-Quds Open University

Tel: 02-2952508

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies